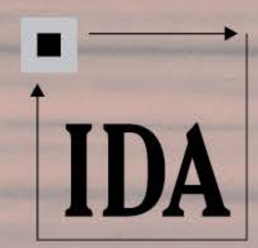
Holzwege, Umwege, Auswege

Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit

Stephan Bundschuh/Birgit Jagusch/Hanna Mai (Hg.)

Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit



Informations- und Dokumentationszentrum
für Antirassismusarbeit e. V.

Zitiervorschlag:
Stephan Bundschuh/Birgit Jagusch/Hanna Mai (Hg.):
Holzwege, Umwege, Auswege – Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit
IDA e. V., Düsseldorf 2009

Impressum

Düsseldorf
März 2009

Herausgeber: Stephan Bundschuh, Birgit Jagusch, Hanna Mai

im Auftrag des
Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit e. V. (IDA)
Volmerswerther Str. 20
10221 Düsseldorf

Tel: 02 11 / 15 92 55-5
Fax: 02 11 / 15 92 55-69
info@IDAeV.de
www.IDAeV.de

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.



ISSN 1616-6027

Gestaltung: Guido Prenger
Bilder: pixelio.de
Druck: Düssel-Druck & Verlag GmbH, Düsseldorf

Inhalt

Inhalt

Thilo Scholle

Vorsitzender des IDA e. V.

Die politische Arbeit gegen Rassismus und Antisemitismus ist leider kein neues Thema. Es bleibt erschreckend, wie sich über Jahrzehnte hinweg immer wieder stabile rassistische und antisemitische Einstellungen und Weltbilder verfestigen oder auch neu entwickeln. Dass im Jahr des 70. Jahrestages der Reichspogromnacht jüdische Einrichtungen nicht ohne Polizeischutz auskommen, dass Menschen, die für Juden gehalten werden, in der Öffentlichkeit Anfeindungen ausgesetzt sind, und laut Umfragen immer noch eine beachtliche Zahl an Menschen in Deutschland der These zustimmt, „die Juden hätten zu viel Einfluss", macht fassungslos.

Gleichermaßen erschütternd sind die regelmäßigen Angriffe auf Personen, die als ‚Ausländer' eingestuft werden, die rassistischen Parolen, die in den Fußballstadien an der Tagesordnung sind und auch die Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt. Der Rassismus in unserer Gesellschaft ist keineswegs mit der Befreiung vom Nationalsozialismus verschwunden.

In den letzten Jahren ist das Stichwort ‚Islamfeindlichkeit' neu ins Blickfeld geraten. Der Vorstand des IDA hat sich mit diesem Phänomen auseinander gesetzt und auch die Fachveranstaltung im Vorfeld der letzten Delegiertenversammlung des IDA befasste sich mit dem Thema. Als erstes Arbeitsergebnis wurde im Jahr 2007 der Reader „Islamfeindlichkeit – Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien" veröffentlicht, der in diesem Jahr in zweiter Auflage nachgedruckt wurde.

Von was wir genau sprechen, wenn wir den Begriff ‚Islamfeindlichkeit' benutzen, ist noch nicht völlig bestimmt. Ob dies besser ‚Feindbild Islam', ‚Islamophobie' oder ‚antimuslimischer Rassismus' genannt werden sollte, wird nach wie vor diskutiert.

Grundlage ist die Erkenntnis, dass die tatsächliche oder vermeintliche Zugehörigkeit einer Person zum islamischen Glauben zur Projektion von Vorurteilen und zu gesellschaftlicher Ausgrenzung genutzt wird. Ich sage ‚vermeintliche Zugehörigkeit' einer Person zum islamischen Glauben, weil mit der Diskussion über ‚den Islam' oft pauschal alle hier lebenden Menschen einbezogen werden, die, und sei es nur durch das Herkunftsland von Eltern oder Großeltern, einen Bezug zur muslimischen Religion haben.

Die Auseinandersetzungen über die eigentlich nur baurechtlich zu thematisierende Zulässigkeit von Moscheen ist ein Beispiel für diese Diskussionen. Ein anderes Beispiel ist der in diesem Umfeld im September 2008 in Köln letztlich an der Zivilcourage der Bevölkerung gescheiterte „Anti-Islamisierungskongress" von „Pro Köln" und Gesinnungsfreunden. Stets geht es darum, ‚den Islam' sowie sämtliche Menschen, die irgendeinen persönlichen Bezug zum Islam haben, auszugrenzen und abzuwerten. Religion wird hier nicht als eine individuelle Entscheidung verstanden, sondern als Anknüpfungsmerkmal für Ausgrenzungen und Unterstellungen missbraucht.

Ob sich hinter der Diskussion um den Islam letztlich nur die ‚alte', vor allem auf Migrantinnen und Migranten aus dem Mittelmeerraum bezogene Diskriminierung verbirgt, oder ob wir es hier mit weiteren Elementen und neuen Phänomenen zu tun haben, wird auch in diesem Reader nicht abschließend geklärt werden. Es wird aber, ausgehend von der gemeinsamen Prämisse, Ausgrenzung und Diskriminierung auf Grund von Herkunft, Religionszugehörigkeit und anderen Merkmalen keine Chance zu geben, die pädagogische Bearbeitung dieses Themas im Kontext der leider etablierten und dennoch ständig neu zu bearbeitenden Themenfelder Antisemitismus und Rassismus diskutiert werden.

Interessant ist dies auch deshalb, weil gerade das Thema Antisemitismus in Deutschland oft vor allem als ein Problem unter Muslimen behandelt wird. Ohne antisemitische Tendenzen auch unter Muslimen bestreiten zu wollen, läuft diese Diskussion Gefahr, die tatsächlich nach wie vor in weiten Teilen der Gesellschaft in Deutschland vorhandenen antisemitischen Vorstellungen zu bagatellisieren bzw. auf eine Minderheitengruppe zu verschieben. Vorurteile und Ausgrenzung funktionieren vor allem dann, wenn sie durch die gesellschaftlich Mächtigen propagiert und praktiziert werden.

Für die pädagogische Bearbeitung eröffnet sich auf diese Weise eine weitere spannende Perspektive, der sich IDA in der Vergangenheit beispielsweise mit der Diskussion über die Erinnerungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft gewidmet hat. Konkret stellen sich z. B. die Fragen: Wie lässt sich das Thema Islamfeindlichkeit mit muslimischen Jugendlichen in Verbindung mit dem Thema Antisemitismus bearbeiten? Welche Möglichkeiten lassen sich für die gemeinsame Bearbeitung der Phänomene finden, ohne die notwendige Differenzierung von historischem Kontext und tatsächlicher gesellschaftlicher Ausformung der Phänomene zu verwischen?

Die Artikel in diesem Band – durchaus kontrovers in ihren Positionen – leisten einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage.

Thilo Scholle

Thomas Kufen

Integrationsbeauftragter der Landesregierung Nordrhein-Westfalen

Unser Land verändert sich. Die Vielfalt der Kulturen, der ethnischen Abstammungen und religiösen Überzeugungen nimmt zu. Das Miteinander verschiedener Kulturen und Religionen ist im Zeitalter der Globalisierung auch weltweit im Zunehmen. Der Dialog über kulturelle und religiöse Grenzen hinweg ist daher ganz einfach unerlässlich. Zuweilen wurde die Pluralisierung nicht einmal zur Kenntnis genommen: Menschen, die in mehr als 50 Jahren zu uns gekommen sind und in der Mitte unserer Gesellschaft leben, die hier ihre Steuern zahlen, arbeiten, vielleicht ein Haus bauen und eine Familie gründen wollen.

Anstatt den Dialog zu suchen, haben *die einen* einfach nicht zur Kenntnis nehmen wollen, dass es dauerhafte Zuwanderung nach Deutschland gibt. Gleichzeitig haben *die anderen* so getan, als wäre Integration ein immerwährendes fröhliches Straßenfest, bei dem es keine Probleme und Herausforderungen geben kann. Diese Irrtümer sind – Gott sei Dank – Geschichte. Die ideologische Frontstellung zwischen beiden Parteien ist überwunden. Die Menschen mit Zuwanderungsgeschichte werden endlich wahr- und ernst genommen. Heute gehört das Zusammenleben von Menschen anderer Kulturen ganz selbstverständlich zu unserem Leben. Angesichts der Tatsache, dass in Nordrhein-Westfalen jeder vierte eine Zuwanderungsgeschichte hat, ist das auch pure Notwendigkeit.

Angesichts solcher Zahlen ist Integrationspolitik nicht länger Minderheitenpolitik, sondern Zukunftspolitik. Es ist vollkommen klar, dass wir auch ihnen zu besseren Chancen verhelfen müssen – im Interesse unserer gemeinsamen Zukunft. Deren Zukunft ist für die ganze Gesellschaft entscheidend. Und: Sie werden unsere gemeinsame Zukunft maßgeblich gestalten. Oder noch genauer: Wir müssen unsere Zukunft gemeinsam gestalten. Die Menschen mit Zuwanderungsgeschichte sind ein Gewinn für uns – sie geben neue Impulse, bieten Talente und Potentiale, die wir mittlerweile für alle Lebensbereiche nutzen können.

Wir müssen uns der Realität stellen. Einwanderung ist Realität und Integration eine gemeinsame Verpflichtung. Realität ist auch, dass unsere Gesellschaft sich durch die Zuwanderer geändert hat und auch weiter ändern wird. Hiervor dürfen wir nicht die Augen verschließen. Es muss uns gelingen, das Zusammenleben zwischen Deutschen und Zuwanderern mit guten Perspektiven für alle zu gestalten. Denn: Integration wird nur dann erfolgreich sein, wenn sie zusammen mit den Zuwanderern gestaltet wird. Die Denkweise: ‚Wir', die Deutschen, und auf der anderen Seite ‚die Anderen', die Zuwanderer, ist schon lange fehl am Platz. Das alles schafft die Politik nicht allein. Dafür brauchen wir jede und jeden in unserem Land. Jeder kann etwas tun: in seiner Familie, in der Nachbarschaft, in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Kirchengemeinde. Gemeinsam können wir mehr erreichen.

Jugendliche spielen eine entscheidende Rolle für das friedliche und kooperative Zusammenleben der Menschen. Das Miteinander wird daher langfristig nur erfolgreich sein, wenn es uns gelingt, die Jugend aktiv in die Gestaltung der Gesellschaft mit einzubeziehen. Wenn wir wollen, dass Jugendliche und junge Menschen von heute später auch tolerante, offene und aktive Bürgerinnen und Bürger werden, kommt es entscheidend darauf an, dass sie schon in jungen Jahren einen Einstieg in das gesellschaftliche Engagement finden.

Thomas Kufen

Dr. Yüksel Pazarkaya

Schriftsteller und Mitglied des IDA-Beirats

„1948 wurde die katholische Kirche Sankt Barbara im Städtchen Bärnbach in der österreichischen Steiermark errichtet. Vierzig Jahre später machte Hundertwasser aus der unscheinbaren Pfarrkirche ein Juwel. Hier werden alle Glaubensrichtungen anerkannt und respektiert. Auf einem Rundweg erweisen farbenfrohe Nischen den Hauptreligionen die Ehre mit den ihnen eigenen Emblemen, dem Kreuz, dem Halbmond, dem Davidstern und so weiter.“[1)]

Als der Pfarrer Hundertwasser um die Neugestaltung seiner Kirche bat, nahm dieser nur unter einer Bedingung den Auftrag an: auch das Gelände um die Kirche herum mitzugestalten. Das Ergebnis waren die Torbögen für verschiedene Glaubensrichtungen mit den entsprechenden Emblemen. Hundertwasser bekannte: „Ich bin sehr glücklich – das schönste Geschenk, das ich in meinem Leben bekommen habe, ist, dass ich diese Kirche habe gestalten dürfen.“ Am Sonntag, dem 4. September 1988, wurde die neu gestaltete Sankt Barbara Kirche eingeweiht.

Was ein naturverbundener Freigeist und Künstler damit schuf, hat Symbolkraft. Die Menschen können durch ihren eigenen Torbogen gehen, das Gotteshaus betreten und dort mit allen anderen zusammentreffen.

Für Muslime, sofern sie nicht den islamistischen Rattenfängern auf den Leim gegangen sind, ist diese geistige Offenheit durchaus vertraut. Seit dem 13. Jahrhundert rufen große Namen wie Yunus Emre, Mevlana Celaleddin Rumi und Haci Bektas Veli zur Liebe und gegenseitigen Akzeptanz auf. Rumis Aufruf ist seit Jahrhunderten eine immerfort zitierte Losung: „Komm, komm, wer du auch bist, komm, ob Muslim, ob Christ, ob Jude oder Ungläubiger, komm auch du, denn dieses Haus ist kein Ort der Verzweiflung.“

Unser gemeinsames Haus Deutschland beziehungsweise Europa ist kein Ort der Verzweiflung und es darf niemals zu einem Ort der Verzweiflung werden.

Yunus Emre drückt im 13. Jahrhundert Hundertwassers Vorstellung in diesen vier Zeilen aus: „Was du von dir denkst / Denk auch vom Anderen / Das ist der vier Bücher Sinn / Wenn sie einen haben“.

Wenn die heiligen Bücher einen Sinn haben, dann ist das nicht Hass, sondern Liebe und Menschlichkeit. Mit Yunus Emre gesprochen: „Wir hassen niemanden / Selbst Fremde sind uns Freunde / Selbst wo Ödnis ist / Ist uns Hort und Heimstatt / Selbstlosigkeit ist unser Name / Der Hass ist unser Feind / Wir hassen niemanden / Die ganze Welt ist für uns eins.“

Gesellschaftliche Prozesse von historischem Ausmaß wie die Migration und große Wanderungsbewegungen gehen mit sozialen Reaktionen einher. Das ist normal. Diese Reaktionen laufen selten reibungslos ab und sind nicht ohne Folgen. Wir dürfen nicht zulassen, dass gesellschaftliche Prozesse von Kreisen und Personen für eigene menschenunwürdige Interessen und Zwecke missbraucht werden. Wir dürfen nicht zuschauen, wenn Probleme des Verstehens in Hass und Feindschaft umschlagen, wenn die soziale Atmosphäre vergiftet wird. Unser Augenmerk dabei darf nicht einseitig sein. Die Akzeptanz der Menschenwürde, die Akzeptanz der in der Verfassung verankerten freiheitlich demokratischen, das heißt der säkularen Ordnung gilt für alle Seiten.

Schon der Begriff „politischer Islam“ deutet auf den Anspruch islamistischer Kreise auf politische Macht hin. Zur Begründung wird oft auf demokratische Rechte verwiesen. Die wehrhafte Demokratie darf nicht gutgläubig handeln, wenn es um Gruppierungen geht, die mit Hilfe der Demokratie die Demokratie abschaffen wollen. Gleichzeitig mit der Bekämpfung islamfeindlicher Aktivitäten darf auch dieser Aspekt nicht außer Acht gelassen werden.

Mevlana Celaleddin Rumi gibt uns die Handreichung für ein friedfertiges, menschenwürdiges Miteinander:

„Sei wie ein Fluss in Freigebigkeit
und Hilfsbereitschaft.
Sei wie die Sonne in Liebe und Güte.
Sei wie die Nacht im Verdecken der Fehler der Anderen.
Sei wie tot in Wut und Zorn.
Sei wie die Erde in Bescheidenheit.
Sei wie das Meer in Toleranz.
Sei wie du bist, sei wie du scheinst.“

1) Harry Rand, Hundertwasser. Taschen Köln 2007; S. 89

Dr. Yüksel Pazarkaya

Einleitung

Antirassistische Jugendarbeit, Pädagogik gegen Antisemitismus und Islamfeindlichkeit – oft werden diese drei Felder der Bildungsarbeit getrennt voneinander betrachtet und bearbeitet. IDA e. V. hat im Laufe der letzten Jahre zu allen drei Themen eigene Reader veröffentlicht, die sich auf die Theorien hinter der jeweiligen Arbeit beziehen, konkrete Konzepte und Methoden vorstellen und auf Erfahrungen mit den Diskriminierungsformen Bezug nehmen.

In diesem Reader sollen nun Rassismus, Islamfeindlichkeit und Antisemitismus sowie ihre jeweilige pädagogische Bearbeitung zusammen diskutiert werden: Wo liegen die Differenzen und Gemeinsamkeiten dieser drei Arbeitsfelder? Wann kann auf gleiche theoretische Konzepte zurückgegriffen werden? Wann ist es wichtig, die jeweiligen Spezifika von Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit zu beachten? Wo müssen Umwege gewagt werden, wo können (gemeinsame) Holzwege ausgemacht und Auswege gefunden werden?

Der Reader bündelt die Beiträge zweier Tagungen, die IDA im Jahr 2008 veranstaltet hat. Die erste Tagung, eine Kooperationsveranstaltung von IDA, dem Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings und dem DGB Bildungswerk, thematisierte unter dem Titel „Antirassistische Jugendbildung – wie weiter auf dem Weg in eine diskriminierungsfreie Gesellschaft?" unterschiedliche Konzepte und Herangehensweisen der antirassistischen Jugendarbeit. Die zweite Tagung „Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit. Folgen ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede für die Pädagogik" wurde in Kooperation mit IDA-NRW durchgeführt. Der Schwerpunkt lag auf den Gemeinsamkeiten der drei Diskriminierungsformen und ihrer pädagogischen Bearbeitung sowie auf den jeweiligen spezifischen Eigenschaften und ihren Auswirkungen auf die Pädagogik. Die Grußworte dieser Tagung eröffnen den vorliegenden Reader.

Durch die Zusammenführung der Themen der Tagungen werden Anregungen geboten, sich mit den Potentialen einer gemeinsamen pädagogischen Bearbeitung von Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit zu beschäftigen. Dabei sollen die Differenzen und unterschiedlichen Bedarfe der Bearbeitung nicht aus dem Blick verloren werden. Die Autorinnen und Autoren nähern sich „ihrem" Arbeitsfeld aus verschiedenen Perspektiven und wagen den Blick über den Tellerrand „ihres" Themas hinaus.

Der erste Teil des Readers führt grundsätzlich in Gesellschaftstheorie und Pädagogik zu Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit ein. Stephan Bundschuh skizziert die historische Entwicklung der drei Diskriminierungsformen und entwickelt ein Modell, wie sie gesellschaftstheoretisch miteinander in Beziehung zu setzen sind. Bei Rassismus und Islamfeindlichkeit sieht er die Ausgrenzung aufgrund binär zueinander konstruierter Gruppen als zentral an, während der Antisemitismus mit einem Feindbild arbeitet, welches weder innerhalb noch außerhalb einer Gruppe zu verorten ist und deshalb ein Drittes in der binären Struktur des Rassismus bildet. Astrid Messerschmidt analysiert Ausprägungen von Rassismus und arbeitet verschiedene Praktiken im gesellschaftlichen Umgang mit Rassismen heraus. Sie stellt Zusammenhänge zwischen Rassismus und Antisemitismus sowie aktuellen Formen eines Kulturrassismus gegen Muslime dar und geht abschließend auf die antirassistische Bildungsarbeit und Rassismuskritik ein. Paul Mecheril führt in die im deutschen Kontext relativ junge Beschäftigung mit der Analyseperspektive Rassismus ein und entwickelt Grundzüge einer rassismuskritischen Pädagogik. Zu dieser gehören u. a. ein Mehr an (Verteilungs-)Gerechtigkeit sowie die Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen. Susanne Lang kritisiert in ihrem Beitrag verschiedene Rassismustheorien und erarbeitet eine alternative Herangehensweise, die sie von anderen Ansätzen abgrenzt. Mit Hilfe eines Beispiels aus einer wissenschaftlichen Studie verdeutlicht sie, wie rassistische Bilder über ‚die Andern' in Form von Mythen dargestellt werden. Diese müssen Gegenstand antirassistischen Lernens sein. Darauf folgend stellt Anne Broden die Frage nach notwendigen Kompetenzen von Akteurinnen und Akteuren der rassismuskritischen Pädagogik. Sie geht auf die Relevanz der (Selbst-)Reflexion in der rassismuskritischen Bildungsarbeit ein, die sich sowohl auf theoretische Grundannahmen, auf eigene Verstrickungen in Rassismen als auch auf die konkrete Praxis beziehen muss. Generelle und grundlegende Fragen an die antirassistische Bildungsarbeit finden sich in dem Text von Gabi Elverich und Karin Reindlmeier. Sie plädieren für eine stärkere Rolle und eine Strukturierung von Reflexion in der antirassistischen Bildungsarbeit und entwickeln Kategorien, mit denen theoretische und konzeptionelle Grundlagen sowie konkrete Prozesse untersucht und kritisiert werden können. Iman Attia schließt den ersten Teil des Readers ab und stellt den Islamdiskurs in Deutschland in einen postkolonialen und post-

nationalsozialistischen Kontext und verweist so auf die spezifisch deutsche Variante eines antimuslimischen Rassismus. Sie behandelt die pädagogische Bearbeitung des antimuslimischen Kulturrassismus und setzt sich für eine gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung ein.
Um die jeweiligen Spezifika, Methoden und Perspektiven von Pädagogik gegen Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit und um die Reflexion von pädagogischen Konzepten geht es **im zweiten Teil des Readers**. Abousoufiane Akka thematisiert zunächst die spezifischen Aspekte von antirassistischer Bildungsarbeit und das Verhältnis von Rassismus und Antirassismus. Er geht, basierend auf einem konkreten Modellprojekt antirassistischer Jungen- und Mädchenarbeit auf die Rolle von Zuschreibungen und Zugehörigkeiten und die Anerkennung vielfältiger Zugehörigkeiten ein. Anschließend erläutert Barbara Schäuble das Bildungsmaterial „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit" und thematisiert die Wichtigkeit der Wahrnehmung des Themas Rassismus als Querschnittshema. Sie plädiert für eine weiter gefasste Zielsetzung in der antirassistischen Bildungsarbeit, die nicht nur eine rassismusfreiere Gesellschaft anstrebt, sondern alle Formen von Diskriminierung bearbeitet. Halil Can behandelt in seinem Beitrag Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung, die Empowerment und Powersharing als politische Handlungsmaxime verstehen und aus „geschützten" People of Color-Räumen heraus arbeiten. Verdeutlicht wird dies am Beispiel einer Empowermentinitiative, deren Konzept und konkrete Methoden erläutert werden. Marina Khanide beschäftigt sich mit Interkultureller und Diversity Pädagogik und den Möglichkeiten einer Verknüpfung der beiden Ansätze. Sie geht dabei auf grundlegende Begriffe wie Kultur und Vielfalt ein und beschäftigt sich mit der Gefahr der Verfestigung von Zuschreibungen durch bestimmte Methoden. Oliver Trisch und Anne Sophie Winkelmann stellen den Anti-Bias-Ansatz vor, der das Ziel einer vorurteilsbewussteren Gesellschaft hat und in Anti-Bias-Seminaren an den eigenen Erfahrungen der Teilnehmenden ansetzt. Es werden zunächst die theoretischen Grundlagen erläutert, um dann auf die Möglichkeiten des Ansatzes für die Jugendarbeit einzugehen. Abschließend geht Doron Kiesel auf die pädagogische Bearbeitung von Antisemitismus ein. Er stellt einen begegnungspädagogischen Ansatz vor, welcher die spezifischen Aspekte von Antisemitismus beachtet und sich vor allem auch demokratiefeindlichen Einstellungen in der Gesellschaft widmet. Ziel ist neben einer historischen Wissensvermittlung die Entwicklung einer Sensibilität für aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus und die Stärkung eines demokratischen Bewusstseins.
Der dritte Teil des Readers beinhaltet einen ausführlichen Serviceteil. Es finden sich kommentierte Hinweise zu pädagogischen Materialien und Literatur gegen Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit sowie zu Filmen und Trainings. Zusätzlich wird das IDA-Projekt „Vielfalt-Mediathek" vorgestellt.
Unser Dank gilt den Kooperationspartnern der zwei Tagungen, dem Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings, dem DGB Bildungswerk sowie IDA-NRW. Wir bedanken uns außerdem bei allen Autorinnen und Autoren für die konstruktive Zusammenarbeit sowohl auf den Tagungen als auch bei der Erstellung dieses Readers. Die Autorinnen und Autoren sind für die Inhalte ihrer Beiträge selber verantwortlich. Milena Detzner danken wir herzlich für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Redaktion des Readers. Last but not least danken wir dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für die Förderung dieser Broschüre.

Weitere Reader des IDA e. V. zu ...

Rassismus:
IDA e. V. (Hg.): Rassismus Macht Fremde. Begriffsklärung und Gegenstrategien, Düsseldorf: 2001



Antisemitismus:
IDA e. V. (Hg.): Antisemitismus – Ein gefährliches Erbe. Bd. 1: Informationen zu Geschichte und Gegenwart. Bd. 2: Handreichungen für die pädagogische Praxis, Düsseldorf: 2. Auflage, 2008



Islamfeindlichkeit:
Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit (Hg.): Islamfeindlichkeit. Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien, IDA e. V., Düsseldorf: 2. Auflage, 2008



Die binäre Spaltung und der weinende Dritte

Thesen zum Verhältnis von Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit

Stephan Bundschuh

Rassismus provoziert in doppelter Weise. Zum einen als rassistisches Denken oder Handeln, das in seinen offenen Erscheinungsformen diskreditiert ist. Zum anderen als Vorwurf oder Kritik, jemand handle oder denke rassistisch. Rassismustheorie, die sich nicht darauf beschränkt, eine Geschichte des Rassismus zu schreiben, sondern sich als Theorie der Gegenwart versteht, weist darauf hin, dass Rassismus auch noch dort herrscht, wo er offiziell geächtet ist, und dass es Sinn macht, bei spezifischen Diskriminierungen von Rassismus zu sprechen, auch wenn das Wort Rasse nicht fällt.

Zu Beginn des folgenden Aufsatzes werden Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit historisch skizziert und in der für die europäische Geschichte der Neuzeit bedeutenden Chiffre 1492 gebündelt. Die bis heute reichende Wirkung der drei Diskriminierungsformen, die am Anfang des modernen Europas stehen, wird mit aktuellen Daten belegt. Anschließend wird mit der Form binären Denkens ein Kernelement rassistischer Praxis erläutert und es wird erörtert, dass Menschenrassen biologisch nicht existieren, Rassismus also eine Rassifizierung von Gesellschaft erst durchsetzen muss, es sich hierbei aber um beständige soziale Kämpfe handelt, die nie zu einer nachträglichen biologischen Fixierung von Rassen führen werden. Bei der Exemplifizierung binären Denkens am Beispiel der Gegenüberstellung von Christentum und Islam wird schließlich mit der Einführung der Figur des weinenden Dritten versucht, den gesellschaftslogischen Ort des Antisemitismus zwischen Rassismus und Islamfeindlichkeit zu bestimmen.

Historischer Rahmen

Rassismus steht in einer langen Tradition, die in der Regel mit dem Beginn des europäischen Kolonialismus Ende des 15. Jhs. angesetzt wird. Die Ausbeutung ganzer Kontinente, die Ausrottung und Versklavung ganzer Völker für die Expansion, den Reichtum und die kulturelle Entwicklung Europas waren zu Beginn mit dem christlichen Missionsauftrag legitimiert. In den folgenden Jahrhunderten erhielten sie säkulare Begründungen, die schließlich in die biologische Rassenlehre mündeten. Wissenschaftlich untermauert und mythologisch überhöht bildete sie das wesentliche Element der nationalsozialistischen Ideologie. Nach ihrer Diskreditierung wandelte sich der Rassismus, indem er seine Praxis nicht mehr durch die Annahme biologischer Rassendifferenz, sondern durch die Behauptung kulturell begründeter Angst vor dem Anderen, Fremden legitimierte.

Antisemitismus wird entweder als eine spezifische Form des Rassismus, die sich gegen Juden richtet, oder aber als sein älterer Zwilling betrachtet. Der Beginn des religiös begründeten Antisemitismus, Antijudaismus genannt, wird für gewöhnlich auf die Durchsetzung des Christentums als Staatsreligion im Römischen Reich 380 d. Z. datiert. Juden lebten in verstreuten Gemeinden im christlich dominierten Europa und wurden insbesondere durch ihre religiöse Differenz stigmatisiert. Bis zur Zeit der Kreuzzüge gab es christlich-jüdische Dispute, selbst Konversionen vom Christentum zum Judentum. Mit den Kreuzzügen begann die äußere Expansion und das Projekt der inneren Homogenisierung, das zu Vertreibungen und seit der Aufklärung auch zu Assimilationsbestrebungen der Juden führte. Im 19. Jh. bis zum rassistischen Antisemitismus des Nationalsozialismus gingen wissenschaftlicher Rassismus und Antisemitismus Hand in Hand. Allerdings ordnete noch seine ausgeprägteste Form, der NS-Antisemitismus, in letzter Instanz nicht nach biologischen, sondern religiösen Kriterien, die Religionszugehörigkeit der Großeltern entschied im Zweifelsfall über die Zuordnung zum Judentum. Antisemitismus kann so als Paradigma des kulturellen Rassismus, wie Etienne Balibar (1989: 375f.) mutmaßt, bezeichnet werden, wenngleich die Dauer seiner Geschichte, die Bedeutung der religiösen Differenz, die Beliebigkeit der Vorurteile und die pathologische Idiosynkrasie der Antisemiten ihn als eigenes Gegenstandsfeld ausweisen.

Nach Balibar (2002) erhält die Selbstbezeichnung Antisemit aber erst jetzt ihre volle Bedeutung, da zur Judenfeindschaft die Islamfeindlichkeit hinzugetreten sei.

Diese rückt nur langsam in den Fokus der Öffentlichkeit, da der Blick auf Migrantinnen und Migranten als Muslimas und Muslime jüngeren Datums ist. Zeitlich ist das Feindbild Islam mit der Transformation der sozialistischen Staaten als äußeres Gegenüber der westlichen Welt aufgetreten, verbunden mit der verstärkten inneren Repräsentanz im öffentlichen Raum und Leben westlicher Länder. In der Islamfeindlichkeit schließen sich innere und äußere Abwehr zusammen.

Die *Reconquista* (Rückeroberung) Spaniens durch das christliche Abendland aus den Händen der Muslime wurde 1492 abgeschlossen. Im gleichen Jahr wurden die spanischen Juden vor die Alternative Konversion oder Vertreibung gestellt und begann mit Kolumbus' Entdeckungsreisen der europäische Kolonialismus. Die Chiffre 1492 versammelt die drei gorgonischen Häupter: Kampf dem Islam, Vertreibung der Juden, Unterwerfung der außereuropäischen Welt, in Verbindung mit der Ausbildung von Hochspanisch als Nationalsprache. (Vgl. Priester 2003: 22-42) Sie begleiten Europa bis heute nicht als Relikte, sondern als konstitutive Elemente. Diese These kann durch Ergebnisse aktueller statistischer Erhebungen zu Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa erhärtet werden.

Aktuelle statistische Daten

Während Rassismus und Antisemitismus in Folge der nationalsozialistischen Verbrechen in Deutschland offiziell geächtet sind und eine relativ hohe Aufmerksamkeit erfahren, wird die Islamfeindlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland erst seit kurzem breiter wahrgenommen und statistisch erfragt.

Die jüngst von Oliver Decker und Elmar Brähler veröffentlichte Studie *Bewegung in der Mitte* zeichnet für 2008 folgendes Bild: 31,3 Prozent der Befragten sind der Auffassung, Ausländer würden nur nach Deutschland kommen, um den Sozialstaat auszunutzen, 31, 8 Prozent stimmen der Aussage zu, die Bundesrepublik sei „durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet". 17,8 Prozent ist „der Einfluss der Juden zu groß" und 14,5 Prozent teilen die Behauptung, Juden hätten „einfach etwas Besonderes und Eigentümliches an sich und pass[t]en nicht so recht zu uns." (Brähler/Decker 2008: 20f.) Für die Jugendarbeit interessant ist, dass „die Werte in allen sechs Dimensionen mit dem Alter steigen. So wird beispielsweise in der Gruppe der über 60-Jährigen doppelt so häufig antisemitischen Aussagen zugestimmt wie in der Gruppe der 14- bis 30-Jährigen. Die 31- bis 60-Jährigen liegen [...] bei der Skala ‚Antisemitismus' näher bei den über 60-Jährigen." (Brähler/Decker 2008: 27)

Nach den Erhebungen des Forschungsteams um Wilhelm Heitmeyer, die unter dem Titel *Deutsche Zustände* jährlich veröffentlicht werden, vertreten im Jahr 2007 12,6 Prozent der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland die Auffassung, dass die Weißen zu Recht führend in der Welt seien, und 54,7 Prozent teilen die Meinung, dass zu viele Ausländer in Deutschland lebten, 15,6 Prozent sind der Auffassung, Juden hätten in Deutschland zu viel Einfluss. (Heitmeyer/Mansel 2008: 26-30) 29 Prozent stimmen einer Reduzierung muslimischer Zuwanderung zu, 39 Prozent geben Fremdheitsgefühle im Kontakt mit Muslimen an, 44 Prozent meinen, der Islam passe nicht in die westliche Welt, und 61,1 Prozent finden die islamische Kultur nicht bewundernswert. 73 Prozent sind der Ansicht, der Islam sei kaum oder gar nicht mit säkularen Prinzipien vereinbar, 78 Prozent gehen davon aus, dass der Islam andere Konfessionen nicht oder nur eingeschränkt anerkenne. Mit 86 Prozent ist die überwiegende Mehrheit der Meinung, Homosexualität würde vom Islam grundsätzlich abgelehnt. (Leibold/Kühnel 2008: 101)

Eine Umfrage des *Pew Global Attitudes Projects* (2008) stellt eine deutliche Beziehung zwischen antijüdischen und antimuslimischen Einstellungen fest: Personen, die gegenüber Juden negativ eingestellt sind, tendieren ebenso dazu, Muslime negativ zu beurteilen. Nach dieser Erhebung haben z. B. 25 Prozent der Deutschen ungünstige Meinungen über Juden, während 50 Prozent der Deutschen Muslime negativ beurteilen. Auch hier bestätigt sich, dass ältere Menschen (über 50 Jahre) erheblich stärkere Vorbehalte äußern als jüngere.

Nach einer von der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* im Jahr 2006 in Auftrag gegebenen Allensbach-Umfrage assoziierten 91 Prozent der Befragten beim Stichwort Islam die Benachteiligung von Frauen; 83 Prozent stimmten der Aussage zu, der Islam sei von Fanatismus geprägt. 62 Prozent hielten den Islam für rückwärtsgewandt, 71 Prozent für intolerant und 60 Prozent für undemokratisch. Nur 8 Prozent der Deutschen hielten den Islam für friedlich.

Das Christentum hielten im Vergleich dazu 80 Prozent als von Nächstenliebe geprägt, 71 Prozent dachten beim Stichwort Christentum an die Achtung der Menschenrechte, ebenso viele an Wohltätigkeit. 65 Prozent bescheinigten ihm Friedfertigkeit und immerhin 42 Prozent Toleranz, während nur 29 Prozent diese auch dem Islam bescheinigten. Das Fazit lautete: „Alle diese Eigenschaften werden dem Christentum heute deutlich häufiger zugeordnet als noch im Jahr 2004, und zwar ohne dass der Anteil der gläubigen Christen an

der deutschen Bevölkerung zugenommen hätte." (Noelle/Petersen 2006) Daraus lässt sich schließen, dass die Vorurteile gegenüber dem Islam nicht auf fromme Christen beschränkt sind, sondern in die historisch christlich geprägte europäische Kultur eingeschrieben sind. Es geht also insbesondere um kulturelle Vorurteile.

Deutlich werden die Vorbehalte auch bei folgendem Feldexperiment, bei dem die fragile Position des Islams offensichtlich zutage tritt. Es handelt sich um ein Feldexperiment, „bei dem die Gesamtstichprobe der Befragten in zwei gleich große, jeweils in sich repräsentative Gruppen unterteilt wurde. Der einen Hälfte der Befragten wurde die folgende Frage gestellt, die eine aktuelle Debatte in Berlin-Pankow aufgreift: ‚Einmal angenommen, in einer deutschen Großstadt soll in einem Stadtviertel eine Moschee gebaut werden. Die Behörden haben dem Bau zugestimmt, aber die Bevölkerung in dem Stadtviertel ist dagegen. Wie ist Ihre Meinung: Sollte man die Moschee bauen, auch wenn die Bevölkerung dagegen ist, oder sollte man auf den Bau verzichten?' 11 Prozent der Befragten meinten, man sollte unter diesen Umständen an dem Bau der Moschee festhalten, fast drei Viertel, 74 Prozent sagten dagegen, dass man die Moschee nicht bauen sollte. Der anderen Hälfte der Befragten wurde eine gleichlautende Frage gestellt, nur dass in diesem Fall nicht von einer Moschee, sondern von einem Jugendzentrum die Rede war. In diesem Fall sprachen sich 59 Prozent der Befragten für den Bau aus, nur 27 Prozent meinten, man solle besser darauf verzichten." (Noelle/Petersen 2006) Hier ist deutlich die marginalisierte Stellung der muslimischen Bevölkerung zu sehen, die sich im Fehlen einer relevanten gesellschaftlichen Lobby ausdrückt. Der Islam ist eine missachtete Religion.

Die Wir/Sie-Binarität

Die eben mit Zahlen illustrierten diametralen Einstellungen zu Islam und Christentum zeigen ein Kernelement rassistischer Differenzierung, nämlich die Unterscheidung zwischen einem imaginären Wir und einem ebenso imaginären Sie. In der Gegenüberstellung von Wertschätzung der eigenen Religion versus Geringschätzung anderer verbunden mit der Zuweisung diverser negativer Eigenschaften erzeugt sich ein Kollektiv in Abgrenzung zu einem oder mehreren anderen. Nach Stuart Hall bündelt der rassistische Diskurs „die den jeweiligen Gruppen zugesprochenen Charakteristika in zwei binär entgegengesetzte Gruppen. Die ausgeschlossene Gruppe verkörpert das Gegenteil der Tugenden, die die Identitätsgemeinschaft auszeichnet. [...] Jede Eigenschaft ist das umgekehrte Spiegelbild der anderen. Dieses System der Spaltung der Welt in ihre binären Gegensätze ist das fundamentale Charakteristikum des Rassismus, wo immer man ihn findet." (Hall 2000: 14)

Die Eigenschaften von Christentum und Islam, wie sie sich aus den Ergebnissen der Allensbach-Untersuchung herauslesen lassen, stehen sich folgendermaßen gegenüber:

Islam	**Christentum**
Benachteiligung von Frauen	Achtung der Menschenrechte
Fanatismus	Nächstenliebe
intolerant	tolerant
nicht friedfertig	friedfertig
undemokratisch	
rückwärtsgewandt	
	wohltätig

Während beim Christentum offensichtlich eine Identität zwischen Ideologie und Praxis angenommen wird, dominieren beim Blick auf den Islam vor allem unzulässig verallgemeinerte soziale Praxen. Das Christentum steht von christlicher Warte aus auf Seiten des Guten, der Islam auf Seiten des Bösen. Diese Einschätzung wird keineswegs nur von gläubigen Christinnen und Christen geteilt, sondern findet sich gleichermaßen bei Menschen, die sich nicht als christlich religiös bezeichnen würden, aber in einem historisch vom Christentum geprägten Land aufgewachsen sind und leben, ohne einer anderen Religion anzugehören. Die Aufwertung des Christentums gegenüber dem Islam ist also weniger eine Frage der Religiosität als eine Frage der kulturellen christlichen Prägung. Diese Prägung ist nicht wertneutral, sondern verfolgt im binären Denken die Absicht der Legitimation von Privilegien auf der einen und von Diskriminierung auf der anderen Seite durch Klassifizierung, Differenzierung und Hierarchisierung.

Gibt es Rassen?

Die Konstituierung einer machtvollen Gruppe durch Absetzung von einer anderen Gruppe und deren Geringschätzung ist nicht eine Reaktion auf negative Erfahrungen. Die Grenzziehung und Abwertung erfolgt aus inneren Konstitutionsnotwendigkeiten des machtvollen Kollektivs und ist von realen Konflikten mit anderen weitgehend unabhängig. Nicht die Existenz von Nationen erzeugt Nationalismus, sondern Nationalismus erzeugt Nationen, nicht die Existenz von Rassen erzeugt Rassismus, sondern Rassismus erzeugt ein bestimmtes Bild von Kollektiven, das er mittels Diskriminierung und Segregation durchsetzen will.

Wenn der Rassismus eine soziale Praxis ist, die Gesellschaften strukturiert, können sich dann nicht über den sozialen Prozess schließlich Rassen materialisieren? Wenn zwar die Existenz von Rassen nicht vorausgesetzt werden kann, müssen sie dann nicht nach wie vor als Ergebnis rassistischer Politik anerkannt werden? Geht diese erzeugende Macht also so weit, dass rassistisches Verhalten Rassen faktisch begründen kann? Der Soziologe Anthony H. Richmond z. B. ist dieser Auffassung: „Wenn Individuen oder Gruppen nach der Annahme handeln, dass genetisch festgelegte rassische Differenzen bestehen und das Sozialverhalten bestimmen, so sind die Folgen für die Gesellschaft die gleichen, selbst wenn diese Annahme keine wissenschaftliche Grundlage in der Humanbiologie hat. Ob Biologen fortfahren, diesen Begriff zu verwenden oder nicht, die Existenz von Rassen als gesellschaftlich definierter kann nicht geleugnet werden." (Richmond 1972: 1; zitiert nach Alexander 1985: 122) Das hieße konkret: Dort, wo eine dominierende Gruppe eine Gesellschaft rassistisch strukturiert (z. B. die Apartheid in Südafrika), erzeugt sie Rassenkollektive, die sich prinzipiell voneinander unterscheiden.

Dieser faktische Erzeugungscharakter scheint von einem Augenzeugen des Warschauer Gettos bezeugt zu werden: Jan Karski, 1942 Verbindungsmann zwischen der polnischen Exilregierung in England und dem polnischen Untergrund, berichtet 35 Jahre später über seinen Besuch des Warschauer Gettos: „Bei dem Gespräch mit den beiden jüdischen Vertretern [...] fühlte ich mich dem Mann vom Bund näher. Zweifellos wegen seiner Haltung. Er glich einem polnischen Aristokraten, ein Herr. Aufrichtigkeit, Vornehmheit der Gesten, Würde. [...] Da gab es ein Gebäude ... Die Vorderseite war Bestandteil der Gettomauer. Die Fassade befand sich also auf der arischen Seite. Unter dem Haus gab es einen Tunnel: Wir kamen ohne die geringste Schwierigkeit durch. Aber plötzlich war da ein anderer Mann! Der Bund-Führer, der polnische Aristokrat. Ich bin an seiner Seite: Er ein gebrochener Mann, gebeugt wie ein Jude aus dem Getto, als ob er immer dort gelebt hätte. Offenbar war das seine Natur, seine Welt." (Lanzmann 1986: 230f.) Etwas später fragt der Interviewer nochmals nach: „Das war eine völlig andere Welt? Eine andere Welt?" Und die Antwort von Jan Karski lautete: „Das war nicht mehr Welt. Das war nicht mehr Menschheit. [...] Das war nicht mehr Menschheit ... Das war eine Art ... Hölle. [...] Jetzt gehen Deutsche in Uniform durch diesen Teil des Gettos [...] Die Deutschen: Verachtung! Man sieht es: Was für schmutzige Untermenschen! Das sind keine menschlichen Wesen." (Lanzmann 1986: 232f.) Und Karski wiederholt: „Das war nicht mehr Welt. Das war nicht mehr Menschheit. [...] Das war nicht mehr Welt. Man sagte mir, dass das menschliche Wesen waren." (Lanzmann 1986: 236) Diese Fragestellung taucht auch im Bericht von Primo Levi auf, der seine autobiographische Schilderung als Häftling in Auschwitz mit der Frage überschreibt: „Ist das ein Mensch?" (Levi 2002) Der Schock von Beobachter wie Häftling wird nicht nur durch das unvorstellbare Leid, das gesehen oder erlitten wurde, ausgelöst, sondern auch durch die Erfahrung, selbst nicht mehr in diesen gemarterten Lebewesen Menschen zu sehen oder sich als Mensch zu fühlen. Sie fragten sich, ob der Nationalsozialismus mit seiner rassistischen Praxis am Ende erfolgreich war, indem er tatsächlich verschiedene Gruppen von Menschen gemäß seinem hierarchischen Anspruch erzeugte.

Gegen diese Annahme der faktischen sozialen Erzeugung von Rassen kann erstens eingewandt werden, dass es eine alte politische Weisheit ist, Herrschaft durch Teilung der Bevölkerung zu sichern, um Solidarisierung der Beherrschten untereinander zu verhindern. Diese Teilung aber muss stets sozial hergestellt und erneuert werden, sie ist also stetig umkämpfte soziale Praxis und widerspricht damit dem vom Rassenbegriff suggerierten Unterschied von Natur aus. Zweitens besitzen nur genozidale Praxen die Kraft der Irreversibilität sozialer Faktizität, deshalb schreiben sie sich auch unauslöschlich in das Gedächtnis der Überlebenden und ihrer Nachkommen ein. Jenseits dieser fundamentalen Praxis, von der es kein Zurück gibt, ist Gesellschaft grundsätzlich ein Feld von Entwicklung und Veränderung. Damit ändern sich auch soziale und kulturelle Zugehörigkeiten ständig, selbst wenn sie in bestimmten historischen Phasen auf Dauer fixiert erscheinen.

Der weinende Dritte

Es soll nun der Versuch gemacht werden, die den Juden zugewiesene Position in der oben benannten binären Struktur rassistischen Denkens zu bestimmen, die weder auf der einen noch auf der anderen Seite zu finden ist. Sie liegt außerhalb der Gegenüberstellung von Gut und Böse und unterläuft sie. Klaus Holz entfaltet das binäre Schema mit der Konstruktion des Dritten, der grundsätzlich ‚der Jude' sei, als die zentrale kognitive Struktur des Antisemitismus. Ist im binären Schema von Wir und Sie das Sie schon unterschieden, d. h. diskriminiert, so steht das Dritte außerhalb dieses Schemas und gefährdet die Ordnung insgesamt. Von da rührt der Hass auf die, die alles in Frage stellen und deshalb, in der Vorstellung des Wir, auch überall anzutreffen sind, da sie nirgendwo zu verorten sind. (Holz 2005: 30-37) Durch die Projektion der Juden als Dritte wird ihnen die Zugehörigkeit zu nationalen Kollektiven bestritten. Zygmunt Bauman zeichnet dies mit

dem Bild der rittlings auf den Barrikaden sitzenden Juden, die von beiden Seiten beschossen werden (Bauman 1992: 55). Mit der Konstruktion des Dritten ist eine spezifische Differenz zwischen Antisemitismus und Rassismus benannt. Während das Objekt des Rassismus einen Pol der binären Struktur besetzt, hat das Objekt in der antisemitischen Konstruktion keinen Platz und alle Plätze inne. Daher rührt die Beliebigkeit des antisemitischen Vorwurfs und die Wirkungslosigkeit jüdischer Ausweichversuche.

Hinzu tritt ein Weiteres, die Entwicklung eines abstrakten Bildes des Juden, gereinigt von empirischer individueller Erfahrung. So schreibt Zygmunt Bauman: „Und zum Zweiten tauchte der *abstrakte* Jude, der Jude als Begriff, in einem anderen Diskurs auf als das praktische Wissen um den ‚empirischen' Juden: In sicherer Entfernung von der Erfahrung und immun gegenüber jeglichen Einsichten, die durch diese Erfahrung sich herstellen, wie auch gegenüber jeglichen Emotionen, die im alltäglichen Umgang entstehen könnten." (Bauman 1995: 51) Die Dominanz abstrakter Bilder über konkrete Erfahrungen scheint aber auch für Rassismus und Islamfeindlichkeit zu gelten: Die Diskriminierungen sind nicht als Reaktionen auf ein vorangegangenes unziemliches Verhalten der Opfer zu begreifen. Die Analyse der Struktur und Funktion von Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit muss deshalb am Denken und Verhalten der Rassisten, nicht der von Rassismus Betroffenen ansetzen. Diese Auffassung leitete bereits die berühmten *Studien zum autoritären Charakter* in den 1940er Jahren, deren Ausgangshypothese lautete, „dass nämlich das antisemitische Vorurteil sehr wenig mit den Eigenschaften derer zu tun hat, gegen die es sich richtet." (Adorno 1973: 107f.) In einem anderen Begründungszusammenhang stützt diese Annahme auch die Historikerin Shulamit Volkov, die der Auffassung ist, dass Menschen nicht auf reale Situationen reagierten, sondern nur auf die eigene „Interpretation ihres Welt-Erlebens" (Volkov 2000: 25), das oftmals realen Prozessen kaum oder gar nicht entspräche.

Der Ausschluss der Juden aus der binären Beziehung von Christentum und Islam ist noch in der Utopie konstruiert, wenn wir beispielsweise an das Ende von Gotthold Ephraim Lessings Theaterstück „Nathan der Weise" denken. Dort stellt sich heraus, dass der muslimische Sultan Saladin und seine Schwester Sittah mit dem christlichen Tempelherrn und Recha, deren leibliche Eltern Christen sind, deren sozialer Vater aber der Jude Nathan ist, verwandt sind. Aber – so der Literaturtheoretiker Hans Mayer: „Bei der opernhaften Apotheose des Schlusses, da alle mit allen verwandt scheinen, eine geeinte Menschheit unter der Sonne der Vernunft, geht Nathan leer aus. Er ist mit niemandem verwandt. [...] Der Jude Nathan ist ein Freund, man ist dankbar, er wird stets willkommen sein, doch blieb er Außenseiter [...]" (Mayer 1981: 341, zitiert nach Scheit 1999: 181) Ob dieser sublime Ausschluss vom verständigen Lessing hellsichtig konstruiert wurde oder ob ihm diese Diskriminierung gleichsam als kultureller Code unterlief, ist hier nicht entscheidend. Wichtig ist, dass er einen Unterschied markierte, der verdeutlicht, dass sich die Positionen von Rassismus und Islamfeindlichkeit auf der einen, Antisemitismus auf der anderen Seite im gesellschaftlichen Diskurs manifest unterscheiden.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt am Main

Alexander, Neville (1985): Wer Wind sät, wird Sturm ernten. Kultur und Politik der unterdrückten Mehrheit Südafrikas, Frankfurt am Main

Balibar, Etienne (1989): Gibt es einen „neuen Rassismus"?, in: Das Argument Nr. 175, S. 369-380

Balibar, Etienne (2002): Eine selbstkritische Konzeption des Feindes: Zur Doppelgestalt von Judenhass und Araberhass, in: Frankfurter Rundschau v. 25.06.2002, http://www.hagalil.com/antisemitismus/europa/juden-araberhass.htm (15.12.2008)

Bauman, Zygmunt (1992): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust, Hamburg

Bauman, Zygmunt (1995): Große Gärten, kleine Gärten. Allosemitismus: Vormodern, Modern, Postmodern, in: Werz, Michael (Hg.): Antisemitismus und Gesellschaft, Frankfurt am Main, S. 44-61

Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2008): Bewegung in der Mitte. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2008 mit einem Vergleich von 2002 bis 2008 und der Bundesländer, Berlin, http://library.fes.de/pdf-files/do/05864.pdf (15.12.2008)

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Räthzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus, Hamburg, S. 7-16

Heitmeyer, Wilhelm/Mansel, Jürgen (2008): Gesellschaftliche Entwicklung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Unübersichtliche Perspektiven, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 6, Frankfurt am Main, S. 13-35

Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft, Hamburg

Lanzmann, Claude (1986): Shoah, 3. Auflage, Düsseldorf

Leibold, Jürgen/Kühnel, Steffen (2008): Islamophobie oder Kritik am Islam?, in: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 6, Frankfurt am Main, S. 95-115

Levi, Primo (2002): Ist das ein Mensch? 2. Auflage, München/Wien

Mayer, Hans (1981): Außenseiter, Frankfurt am Main

Noelle, Elisabeth/Petersen, Thomas: Eine fremde, bedrohliche Welt. Allensbach-Analyse, in: FAZ v. 17.05.2006, http://www.faz.net/s/Rub594835B672714A1DB1A121534F010EE1/Doc~E2D1CB6E9AA1045B291A1FC21272D467D~ATpl~Ecommon~Scontent.html (15.12.2008)

Pew Global Attitudes Project (2008): "Unfavorable Views of Jews and Muslims on the increase in Europe", http://pewglobal.org/reports/pdf/262.pdf (15.12.2008)

Priester, Karin (2003): Rassismus. Eine Sozialgeschichte, Leipzig

Richmond, A. (1972): Readings in Race and Ethnic Relations, Oxford

Scheit, Gerhart (1999): Verborgener Staat, lebendiges Geld. Zur Dramaturgie des Antisemitismus, Freiburg

Volkov, Shulamit (2000): Antisemitismus als kultureller Code, in: dies.: Antisemitismus als kultureller Code. Zehn Essays, 2. Auflage, München, S. 13-36

Antirassistische Bildungsarbeit zwischen Entnormalisierung und Rassismuskritik

Astrid Messerschmidt

Mit der Analyse der unterschiedlichen Ausprägungen von Rassismus befasst sich der folgende Beitrag und entwickelt Ansatzpunkte für den pädagogischen Umgang mit Alltagsrassismen.

1. Rassismus und Rassismuskritik

Wer den Begriff Rassismus ausspricht erzeugt – zumindest im deutschsprachigen Raum – meistens spontane Abwehr, weil Rassismus eben nicht nur als Begriff und gesellschaftliche Praxis, sondern als Formel einer Anklage aufgefasst wird. Verdrängt wird damit eine Auseinandersetzung mit den Strukturen, die der Rassismusbegriff kennzeichnet, wenn er als eine Kategorie zur Analyse von Herrschaftsmechanismen verstanden wird. Für die Analyse der Wirkungen von Rassismus sind sowohl strukturelle wie ideologische und diskursive Dimensionen zu berücksichtigen. Seinen verschiedenen Erscheinungsformen ist gemeinsam, dass sie Ausdruck eines modernen Denkens sind. Zygmunt Bauman versteht Rassismus als politisches Programm, dem ein Konzept für eine rationale Planung zugrunde liegt und eine Idee der „perfekten Gesellschaft" (vgl. Bauman 1994: 81), die ideologisch durch biologistische Reinheitsvorstellungen legitimiert wird. Erst das Zeitalter der Moderne erfordert eine derartige Legitimation, steht doch die Festschreibung von Ungleichheit dem Anspruch an die Realisierung der Gleichheit aller Menschen diametral entgegen. Im Rassismus der Moderne werden die Wechselwirkungen von kolonialen Praktiken und humanwissenschaftlicher Wissensbildung sichtbar. Mittels Rassismus lässt sich die Welt aus der Sicht derer erklären, die Humanität als ihr Identitätsmerkmal beanspruchen. Im europäischen Selbstbild aufgeklärter Humanität wird Rassismus integriert und zugleich unsichtbar. Erst durch eine Analyse der inneren Widersprüche der Aufklärung kann im Rassismus eine Signatur der Moderne erkannt werden. In rassifizierten Körpern und Identitäten moderne Machtkonfigurationen zu erkennen (vgl. Ha 2005), ist nicht nur eine geschichtsphilosophische Einsicht, sondern hat Auswirkungen auf den gesellschaftlichen Umgang mit Rassismus – diesen nämlich nicht als Sonderfall, sondern als Normalfall der Verhältnisse in der bürgerlichen Gesellschaft zu betrachten. (Vgl. Bauman 1995) Es geht dann zunächst einmal darum anzuerkennen, dass es Rassismus in dieser Gesellschaft *gibt*.
Die Bereitschaft anzuerkennen, dass es Rassismus in dieser Gesellschaft *gibt* und die an der Bildungsarbeit Beteiligten ein Teil davon sind, wird gefördert, wenn die Problematik nicht in Form von Bezichtigung und Beschuldigung erfahren wird. In einer Bildungspraxis, die eine „rassismuskritische Perspektive" (Mecheril 2004: 205) einnimmt, wird die strukturelle Eingebundenheit in rassistische Strukturen sichtbar gemacht. Die Beteiligten können sich bewusst werden, dass sie selbst in rassistische Strukturen eingebunden sind, die Teil der Gesellschaft sind, in der sie leben. Für den rassismuskritischen Ansatz kommt es darauf an, die eigene Beziehung zum Rassismus zu thematisieren und der „eigenen Weißen Dominanzposition" gewahr zu werden. (Elverich/Reindlmeier 2006: 51) Deutlich ist dabei, dass auch hier die Perspektive der weißen Mehrheitsgesellschaft eingenommen wird, um deren Selbstreflexion es geht. Unsichtbar bleiben auch hier die in der Bildungsarbeit tätigen Nicht-Weißen Akteurinnen und Akteure. Deshalb wiederholt auch ein rassismuskritischer Ansatz die Dominanzstrukturen, in denen die Präsenz von Nicht-Weißen nicht vorgesehen ist – ein Dilemma, das als solches anzuzeigen, aber nicht einfach aufzulösen ist.

2. Drei entnormalisierende Praktiken im gesellschaftlichen Umgang mit Rassismus

Drei Praktiken im Umgang mit Rassismus sollen im Folgenden betrachtet werden: zum einen eine skandalisierende Form der Benennung, durch die Rassismus als die absolute Ausnahmeerscheinung dargestellt wird, die Empörung und Entsetzen auf sich zieht, zum anderen eine Verlagerung von rassistischen Erscheinungsformen in den Wirkungsbereich von Gruppierungen, die als extremistisch angesehen werden und insofern nicht zur Mehrheit der Gesellschaft gehören; drittens gehört zu der spezi-

fisch deutschen Entnormalisierung von Rassismus eine zeitgeschichtliche Verschiebung in eine für abgeschlossen erklärte NS-Vergangenheit, die in ihrer Gewaltförmigkeit als monströses Geschehen erinnert wird, das durch eine intensive Aufarbeitung für überwunden gehalten werden kann. Durch Skandalisierung, Verlagerung in den Rechtsextremismus und durch Verschiebungen in die NS-Vergangenheit kommt es zur Entnormalisierung von Rassismus. Es werden Schauplätze und Akteure benannt, die jenseits normaler Alltäglichkeit angeordnet sind und nicht zu „uns" gehören.

2.1 Rassismusdiagnosen als Skandal

Das Benennen von rassistischen Praktiken und Erfahrungen rassistischer Diskriminierung wird in der Öffentlichkeit immer wieder skandalisiert. Dadurch tritt nicht die Erscheinung des Rassismus selbst als Skandal in den Blick, sondern der Hinweis auf diese Erscheinungen als rassistisch wird skandalös. Diese Skandalisierung der Benennung ist nach meinem Eindruck ausgesprochen wirksam. In universitären Lehrveranstaltungen mit Studierenden der Pädagogik mache ich die Erfahrung, dass eine ausgeprägte Wachsamkeit gegenüber dem Aussprechen von Rassismuserfahrungen besteht. Den Hinweis darauf, dass rassistische Diskriminierungen auch an der eigenen Universität oder im eigenen Studiengang vorkommen, empfinden einige weiße Studierende sofort als Angriff und Stigmatisierung – auch wenn sie keineswegs persönlich angesprochen worden sind. Damit ziehen sie meine Aufmerksamkeit in meiner Rolle als Lehrende auf sich. Ich fühle mich dann selbst angegriffen, weil ich nicht möchte, dass sich in meinen Seminaren Studierende diffamiert vorkommen. Es entwickelt sich eine Spirale der Behauptungen, irgendwie zu Unrecht bezichtigt zu werden auf der Seite derer, die keine rassistischen Diskriminierungserfahrungen machen, während die Rassismuserfahrungen selbst in den Hintergrund rücken. Nach dem Muster einer Opfer-Täter-Umkehr verlagert sich die Aufmerksamkeit von den konkreten Rassismuserfahrungen weg auf die Imaginationen, beschuldigt zu werden. Rassismus selbst erscheint dabei imaginär, als stets unberechtigter Vorwurf.

Zugleich ist aber die Abwehr des Benennens von Rassismus in sich paradox, zumal dann, wenn diese Abwehr in sehr emotionaler Form vorgetragen wird. Erzählungen über Erfahrungen rassistischer Diskriminierung lösen offensichtlich bei denen, die in den Erzählungen gar nicht persönlich vorkommen, den Eindruck aus, damit gemeint zu sein, was dann zu abwehrenden Reaktionen führt. Ich möchte das so deuten, dass darin eine Ahnung von der strukturellen Präsenz von Rassismus ausgedrückt wird, die aber als unreflektiert und nicht artikuliert in der Form rhetorischer Zurückweisung auftritt. Würde das Gefühl, selbst in einen gesellschaftlich verankerten strukturellen Rassismus involviert zu sein, formuliert, könnte eine Auseinandersetzung damit stattfinden. Solange aber die ganze Aufmerksamkeit auf die Benennungsproblematik und auf das Anzweifeln der Legitimität dieser Benennung gerichtet bleibt, gelingt es, das Aussprechen und Anzeigen von Rassismus zu problematisieren, während die Praktiken rassistischer Diskriminierung ausgespart bleiben können.

2.2 Verlagerung von Rassismus in den (Rechts-)Extremismus

Rassismus wird in der Öffentlichkeit bevorzugt als Praxis extremistischer Gruppierungen benannt, nicht aber als alltägliche Diskriminierungsform und als Weltbild, das in der Mitte der Gesellschaft verankert ist. Eigene Nähen zu rassistischen Vorstellungen können dadurch ignoriert werden. Rassismus tritt stets als Problem von anderen auf, die nicht „wir" sind. Karin Scherschel zeigt, dass diesem Ansatz ein „Unvereinbarkeitsgedanke" zugrunde liegt, die Argumentationsfigur einer gesellschaftlichen Mitte, die zwischen zwei Extremen existiert und sich von Linksextremen wie von Rechtsextremen unterscheidet. (Scherschel 2006: 50)
In der öffentlichen Debatte zeigt sich dieser Mechanismus insbesondere dann, wenn rassistisches Verhalten dem Rechtsextremismus zugeordnet wird. Der Gebrauch des Extremismusbegriffs lässt die Mitte der Gesellschaft unproblematisch und demokratisch integriert erscheinen. Scherschel bezeichnet das als „Täterschematismus" (ebd.), bei dem Übeltäter identifiziert werden, die man klar von sich selbst und einer als vernünftig repräsentierten Mehrheit abgrenzen kann. Rassisten erscheinen gegenüber der zivilisierten Gesellschaft als marginalisierte Abweichler, die den Konsens der Gesellschaft nicht teilen.

Die pädagogische Debatte changiert zwischen der Bereitschaft, Alltagsrassismen zu bearbeiten und der Tendenz, Rassismus als Problematik extremistischer Gruppierungen zu repräsentieren. Rudolf Leiprecht erkennt drei Tendenzen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Verschiedenheit und Diskriminierung: Neben der Diskussion um Rechtsextremismus, bei der Alltagsrassismus kaum ein Thema ist (vgl. Leiprecht 2003: 22), gibt es die Tendenz Ersatzbegriffe für Rassismus zu gebrauchen, wie „Fremdenfeindlichkeit" und „Ausländerfeindlichkeit". (Vgl. ebd.: 23) Dabei zeigt sich der „deutsche Sonderweg" (ebd.), bei dem der historisch belastete Rassismusbegriff vermieden und ersetzt wird durch Bezeichnungen,

die zwar Diskriminierung anzeigen, dabei aber die Diskriminierten selbst als Personen repräsentieren, die nicht dazu gehören, die eben „fremd" oder „Ausländer" sind. Die dritte Tendenz lässt sich als eine kritische Reflexion interkultureller Pädagogik kennzeichnen, bei der essentialisierende und dichotomisierende Kulturbegriffe in Frage gestellt worden sind. Dadurch ist in der Pädagogik eine Selbstreflexion des eigenen Umgangs mit kulturellen Stereotypen in Gang gesetzt worden. Die Fachdebatte zur interkulturellen Pädagogik und zu deren kritischer Revision hat zwar bisher noch kaum dazu geführt, sich mit antirassistischen Konzepten für die pädagogische Praxis zu befassen. (Vgl. ebd.: 21) Dennoch sind in den letzten Jahren Diskussionen zu einer rassismuskritischen Bildungsarbeit angestoßen worden. (Vgl. Mecheril 2004: 200ff)
In der pädagogischen Theorie und Praxis verhindert die Verlagerung von Rassismus in den Bereich rechtsextremistischer Umtriebe die Auseinandersetzung mit innerpädagogischen Rassismen. Implizit wird in der Fachdebatte wie auch in der medialen Öffentlichkeit vorausgesetzt, Pädagoginnen und Pädagogen seien in der Lage, gegen Rassismus einzutreten und über seine Ursachen und Wirkungen aufzuklären. Sie scheinen per se auf der richtigen Seite zu stehen. Dabei wäre eine selbstkritische Praxis im pädagogischen Umgang mit Rassismus gefordert. Voraussetzung dafür ist die Selbstreflexion der pädagogisch Verantwortlichen und ihre Bereitschaft, ihre eigenen sozialen Ausgangsbedingungen zu reflektieren. Dem steht das Selbstbild eigener Wohlanständigkeit im Wege, wodurch strukturelles Involviertsein in Rassismus ausgeblendet bleibt. Der Zugang über den Extremismusbegriff begünstigt diese Ausblendung und marginalisiert die Rassismusproblematik, sie erscheint als Phänomen nicht integrierter Ränder.

2.3 Verschiebung von Rassismus in die Vergangenheit

Im deutschen Kontext ist es lange besonders schwer gefallen anzuerkennen, dass es Rassismus in dieser Gesellschaft gibt, da der Rassismus-Begriff auf die nationalsozialistische Judenverfolgung fixiert worden ist und man von sich selbst glauben wollte, alles damit Zusammenhängende hinter sich gelassen zu haben. Dabei liegt der Denkfehler nicht darin, Rassismus und nationalsozialistischen, auf Vernichtung zielenden Antisemitismus aufeinander zu beziehen, sondern zu meinen, mit der Vergangenheit des Holocaust sei auch Rassismus Vergangenheit. Der monströse Hintergrund der nationalsozialistischen Herrschaftspraxis ist zu einer Folie der Abgrenzung geworden. Um sich vom Nationalsozialismus zu distanzieren, wird Rassismus als vergangene Herrschaftspraxis präsentiert.
Das Verhältnis der Deutschen zur NS-Vergangenheit gestaltet sich ambivalent. Einerseits zieht sich durch die Jahrzehnte das Bedürfnis, die Erinnerung an die Verbrechen loszuwerden. Andererseits hat sich seit den 1990er Jahren eine Art Stolz auf die geleistete Aufarbeitung entwickelt, wodurch die Erinnerung an den Nationalsozialismus geradezu als Markenzeichen der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland erscheint. Diese Ambivalenz zeigt sich auch, wenn es darum geht, die Erinnerung an die NS-Geschichte in der gegenwärtigen Einwanderungsgesellschaft zu gestalten. Einerseits wird Migrantinnen und Migranten in Deutschland eine selbstverständliche Zugehörigkeit immer noch verweigert, andererseits verlangt man eine vollständige Identifikation, die sich dann eben auch auf die Art und Weise der Geschichtsaufarbeitung bezieht. Dabei werden einerseits nationale Selbstbilder hergestellt und andererseits Fremdbilder von den Einwanderern erzeugt, die unter Verdacht geraten, sich nicht angemessen mit der Geschichte auseinanderzusetzen. Im Zusammenhang der Debatte um Einbürgerungskriterien wird das Verhältnis zum Nationalsozialismus zu einem Disziplinierungsinstrument, so als sei die Mehrheitsgesellschaft damit im Klaren und hätte sich ausreichend erinnert und diesen Teil ihrer Geschichte angemessen aufgearbeitet. (Vgl. Messerschmidt 2007) Wer sich mit einem solchen Selbstbild ausstattet, kann Rassismus getrost in die Vergangenheit verlagern.

3. Zusammenhänge von Antisemitismus und Rassismus

Hinsichtlich der geschichtlichen Ausprägungen und Begründungen unterscheiden sich Rassismus und Antisemitismus, sind aber zugleich beide Ausdruck von kulturellen Identitätsvergewisserungen und nationalistischen Herrschaftsbestrebungen. Die Positionen des hierarchisch definierten Anderen werden unterschiedlich besetzt, dienen aber jeweils einem überlegenen Selbstbild und der Ausdehnung eigener Macht. Während der Kolonialrassismus die Fremden exterritorialisieren konnte, ist der moderne Antisemitismus geprägt von der Vorstellung eines zersetzenden Elements im Inland. Koloniales Wissen bietet dem europäischen Subjekt die Gelegenheit, sich selbst als zivilisiert und aufgeklärt zu stilisieren. Antisemitisches Wissen eignet sich dazu, dieses Selbstbild so auszustatten, dass es auch moralisch bestehen kann. Insofern korrespondieren koloniale und antisemitische Selbst- und Fremdbilder, unterscheiden sich aber auch. „Im Unterschied zum kolonialen Anderen ist der antisemitisch markierte Andere nicht nur minderwertig, sondern mit Macht ausgestattet. Und deshalb gefährlich. Antisemitismus bietet Gelegenheit, sich selbst als Opfer zu sehen und sich vorzu-

stellen, beherrscht und ausgebeutet zu werden". (Messerschmidt 2005: 139) Dieser Vorgang der Projektion funktioniert spiegelbildlich zum kolonialen Diskurs, in dem sich das europäische Selbst als überlegen stilisiert. Die Europäer betrachten sich im kolonialen Selbstbild nicht als Opfer, sondern als Sieger und verachten die Kolonisierten. Während der Kolonialrassismus eine zivilisatorische Überlegenheit beansprucht, bietet der moderne Antisemitismus eine moralische Überlegenheit an. Der moderne europäische Antisemitismus kann somit auch als Abwehr der eigenen kolonialen Ausbeutungsgeschichte aufgefasst werden. Anstatt sich mit den Nachwirkungen des Kolonialismus zu befassen, kann man mit antisemitischen Weltbildern bestehende Ungleichheiten und fortgesetzte Ungerechtigkeit so erklären, dass eigenes Involviertsein nicht reflektiert werden muss.

Wird Rassismus im Kontext des NS-Antisemitismus thematisiert, dann bleibt die koloniale Geschichte rassistischer Welt- und Menschenbilder ausgeblendet. Zwar griff die nationalsozialistische völkische Ideologie auf rassistische Muster zurück, doch handelt es sich hier um eine spezifisch antisemitische Besetzung von Rassismus. Zudem führt die Wahrnehmung und Thematisierung der aktuellen Rassismusproblematik durch die Bezugnahme auf die NS-Rassenpolitik dazu, Rassismus als Programm einer fundamentalistisch-völkischen Politik innerhalb eines diktatorischen Herrschaftszusammenhangs wahrzunehmen. Vor diesem historischen Hintergrund fällt es dann schwer, Alltagsrassismen in der demokratischen Gesellschaft erkennen zu können. Das Problem wird einem anderen Herrschaftskontext zugeordnet, mit dem man aktuell nichts zu tun zu haben scheint. Wird Antisemitismus unter dem Stichwort Rassismus abgehandelt, kommt die spezifische Geschichte und Wirkung antisemitischer Ideologie nicht in den Blick. Die komplexen ideologischen Elemente des Antisemitismus lassen sich nicht auf rassistische Muster reduzieren. Das „Gerücht über die Juden" (Adorno 1951: 141) bietet eine Projektionsfläche für das Unbehagen an der Moderne. Die Vereinnahmung des Antisemitismus als Rassismus verkennt zudem die spezifischen Ausprägungen des sekundären Antisemitismus und bleibt in der Geschichte vor 1945 stecken. Für die Analyse von Rassismus und Antisemitismus ist deshalb ein Zugang zu entwickeln, der die Unterschiede in den aktuellen Ausprägungen deutlich macht wie auch die historischen Zusammenhänge erarbeitet. Rassismus funktioniert in erster Linie als ein Diskriminierungsinstrument, bei dem die rassistisch Identifizierten entmachtet werden. Alltäglich bedeutet Rassismus die Einschränkung von Rechten und Zugängen zu Ressourcen sowie Erfahrungen der Entwürdigung. Demgegenüber kommt es beim Antisemitismus zu einer „Umkehrung des Machtparadigmas" (Eckmann 2006: 221), indem ein übermächtiges Feindbild geschaffen wird.

Gegenwärtig aktualisiert sich hierzulande ein Kulturrassismus insbesondere in Form eines ausgeprägten antimuslimischen Ressentiments, das sich in der Öffentlichkeit breitmacht und medial verstärkt wird. Spaltungen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft verlaufen zunehmend zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen, wobei Muslime als potenziell bedrohlich repräsentiert werden. Die deutsche Gesellschaft erscheint dabei wiederum als ursprünglich kulturell homogen, weshalb immer klar zu sein hat, dass „wir" die Nicht-Muslime sind. In der Art und Weise, wie Muslime in der deutschen Gesellschaft repräsentiert werden, kommen immer mehr Motive zum Ausdruck, die dem Antisemitismus ähneln: Die Vorstellung, die Muslime gehörten nicht zu dieser Gesellschaft dazu, sie seien an äußeren Merkmalen zu erkennen, ihre Absichten seien nicht zu durchschauen, sie stünden in Verbindung mit ausländischen Mächten, sie eigneten sich Grundbesitz an, der ihnen nicht zustehe, sie seien religiös fremd. Der Zusammenhang von Rassismus und Antisemitismus erneuert sich vor dem Hintergrund kulturrassistischer, antimuslimischer Projektionen. Zu beachten bleiben dabei aber die Strukturunterschiede zwischen Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus. Während der Antisemitismus sich als eine Form von Hass gegenüber einer als übermächtig imaginierten und homogenisierten Gruppe exponiert und sich mit einem flexibel einzusetzenden Feindbild ausstattet, funktioniert Rassismus vorwiegend in Form der Verachtung. Im Zuge des Anti-Terror-Diskurses wird aber aus der Verachtung immer mehr eine Angst vor einer bedrohlichen Übermacht bei gleichzeitiger Projektion kultureller Rückständigkeit.

4. Involvierte Rassismuskritik – *Whiteness*

Whiteness steht für eine Markierung, die Weißen auch in einer postnationalen Konstellation die Privilegierung nationaler Zugehörigkeiten sichert, ohne dass diese als solche benannt werden muss. Mit *Whiteness* verbinden sich die Erfahrungen der selbstverständlichen Wirkungen weißer Dominanz wie auch das Fragwürdigwerden jeder Identifizierung. Die Kategorie der *Whiteness* beschreibt insofern auch keine Identität, sondern macht darauf aufmerksam, „dass jeder Person – eben auch weißen Menschen – ein Platz in dem rassistischen Machtverhältnis zugewiesen wird". (Pech 2006: 64) Weil die weiße Position nicht markiert ist, wird ihre strukturelle Relevanz bestritten, noch ehe es überhaupt zu einer Analyse der mit *Whiteness* verbundenen sozialen Positionierung kommen kann. Susan Arndt betont,

dass gerade aus einem kritischen Selbstverständnis heraus und in „gewollter Distanzierung zu Kolonialismus und Nationalsozialismus" Weißsein „verleugnet und damit auf neue Weise ermächtigt" wird. (Arndt 2005: 27) Um dieser Abwehr in der Bildungsarbeit entgegenzutreten, plädiert Ingmar Pech dafür, den Raum für die Artikulation widersprüchlicher Erfahrungen zu öffnen und zwischen Schuld- und Verantwortungsübernahme zu unterscheiden. „Während Schuldgefühle lähmen oder Vermeidungs- und Verdrängungsmechanismen provozieren können, bedeutet Verantwortung, die eigene Situiertheit zu betrachten, anzunehmen und einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen". (Pech 2006: 85) Verantwortung für die Geschichte eigener Privilegiertheit zu übernehmen, heißt zunächst, diese Privilegiertheit überhaupt wahrzunehmen. Für die Praxis der Bildungsarbeit bedarf diese Unterscheidung von Schuld und Verantwortung einiger Anstrengungen. Die individualisierende Konzeption von „Schuld" überlagert häufig die strukturell zu verstehende Konzeption von Verantwortung und erzeugt Abwehr. Die eigene „Verortung in einem rassistischen Gefüge" zu thematisieren (ebd.: 86), verändert die sozialen Beziehungen im Lernprozess, weil deutlich wird, dass es sich um ein gemeinsames Problem handelt, das allerdings sehr unterschiedlich erlebt werden kann – je nachdem, welche Machtposition ich einnehme und welche Privilegien ich genieße oder welche Machtressourcen mir verwehrt werden. Sich in den Gegenstand zu involvieren, ist aber nicht als methodisches Gestaltungselement aufzufassen, um Lernverhältnisse zu dynamisieren, sondern in der Sache selbst begründet. Wer Rassismen analysieren will, stößt auf die eigene strukturelle Verwobenheit mit dem Problem – sei es aufgrund eigener Diskriminierungserfahrungen oder aufgrund der eigenen privilegierten sozialen Position, in der *Whiteness* unsichtbar gemacht wird, weil sie der unausgesprochenen Norm entspricht.

Mit *Whiteness* als Analysekategorie kann versucht werden, die strukturellen Bedingungen von Dominanzverhältnissen zu verstehen, um diese kritisieren zu können. Dies unterscheidet sich von einem personalisierenden Zugang, der auf individuelle Einstellungsveränderung zielt und „den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft erfolgreich verdeckt". (Kalpaka 2003: 60) Wie dieser Zusammenhang gesehen wird, ist dabei von entscheidender Bedeutung. Eigenes Verfangensein in Dominanzstrukturen wahrzunehmen, kann auch dazu verleiten, sich als Opfer der Verhältnisse zu repräsentieren und nicht als ein „sich aktiv vergesellschaftendes Subjekt" (ebd., S. 61) zu verstehen, das von diesen Strukturen profitieren und sie stabilisieren kann, beispielsweise durch Nichtthematisierung. Sich als „handelnd und mitbestimmend" wahrzunehmen, betrachtet Annita Kalpaka als „angemessene Form des Zusammendenkens von Individuum und Struktur" (ebd.: 72) und erinnert daran, die „Zielsetzung" einer „strukturelle[n] Veränderung" nicht aus dem Blick zu verlieren. (Ebd.: 73) Sie folgt damit einem Subjektverständnis, das von der Gleichzeitigkeit von Eingebundenheit und Handlungsfähigkeit ausgeht – d. h. in Strukturen zu stecken, die ich nicht persönlich zu verantworten habe und in denen ich doch Verantwortung für mein Handeln übernehmen muss, ohne die Gewissheit zu haben, auf der richtigen Seite zu stehen. Die eigene Beziehung zu den kritisierten Verhältnissen bleibt im Blick, und es kann kein Standpunkt eingenommen werden, der außerhalb rassistischer Normalitäten liegt. Genau davon auszugehen, wäre ein Ansatzpunkt für eine rassismuskritische Bildungsarbeit, die auf gesellschaftliche Verhältnisse aufmerksam macht, in denen Rassismus „normalisiert" ist.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1951): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt/M.: Suhrkamp

Arndt, Susan (2005): Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands, in: Eggers, Maureen Maisha et al. (Hg.): Mythen – Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast Verlag, S. 24-28

Bauman, Zygmunt (1994) : Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust, Hamburg: Hamburger Edition

Bauman, Zygmunt (1995): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Frankfurt/M.: Fischer

Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder, in: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried / Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Frankfurt/M.: Campus, S. 210-232

Elverich, Gabi/Karin Reindlmeier (2006): „Prinzipen antirassistischer Bildungsarbeit" – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion, in: Elverich,Gabi/Kalpaka, Annita/ Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/M./London: IKO-Verlag, S. 27-62

Ha, Kien Nghi (2005): Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus, Bielefeld: transkript

Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit, in: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/

Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit, Frankfurt/M.: IKO-Verlag, S. 56-79

Leiprecht, Rudolf (2003): Antirassistische Ansätze in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt/M.: Brandes und Apsel, S. 21-41

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz

Messerschmidt, Astrid (2007): Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft, in: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf: IDA-NRW, S. 47-68

Messerschmidt, Astrid (2005): Antiglobal oder postkolonial? Globalisierungskritik, antisemitische Welterklärungen und der Versuch, sich in Widersprüchen zu bewegen, in: Loewy, Hanno (Hg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen: Klartext, S. 123-146

Pech, Ingmar (2006): Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeiten? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/M./London: IKO-Verlag, S. 63-92

Scherschel, Karin (2006): Aufgeklärtes Denken und Abwertung ethnisch Anderer – historische und aktuelle Aspekte, in: Zeitschrift für Genozidforschung, Nr. 1/2006, S. 49-71

Wege aus dem Rassismus

Paul Mecheril

Bis etwa Anfang der 1990er Jahre wurde der Begriff Rassismus in deutschsprachigen Debatten politisch, aber auch sozialwissenschaftlich nicht nur selten benutzt, er war geradezu tabuisiert (vgl. etwa Kossek 1999). Die Zurückweisung des Rassismusbegriffs im deutschsprachigen Raum muss in engem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung „Nachkriegsdeutschlands" mit dem Nationalsozialismus, der geschichtlichen Tatsache des *Dritten Reiches* verstanden werden. „Rassismus" war keine Kategorie der Beschreibung deutscher Realität, weil diese Beschreibung mit etwas gleichgesetzt wurde, das nicht sein durfte: die Kontinuität zum Nationalsozialismus (vgl. Kalpaka & Räthzel 1986).

Aufgrund der langjährigen Ablehnung des Rassismusbegriffs blickt die Beschäftigung mit der Analyseperspektive Rassismus sowie der mit ihr verbundenen Handlungs- und Kritikperspektive antirassistischer Ansätze im deutschsprachigen Raum auf eine eher kurze Geschichte zurück. Dies gilt auch für die deutschsprachige Pädagogik, die Fragen, die sich auf mit Migrationsprozessen verknüpfte Phänomene beziehen, traditionell in erster Linie mit dem Kulturbegriff formuliert(e).

[...]

Rassekonstruktion und Rassismus

„Rassismus" ist eine Perspektive, die die Gemeinsamkeit eines Bündels von Praxen der herabwürdigenden Unterscheidung auf der Ebene von Wir-Zuschreibungen deutlich macht. Mit rassistischen Unterscheidungspraxen werden „Andere" bezeichnet. Diese Unterscheidung und Identifikation der „Anderen" führt komplementär zu einer Selbstbezeichnung: Die abwertende „Erkennung" der Anderen führt zur Selbst-„Erkennung". Die rassistische Ordnung, die die Fremden und Anderen unterscheidet, legt zugleich das Nicht-Fremde und Eigene fest (etwa Kossek 1999). Rassismus kann somit als eine *Praxis der Selbstpositionierung* bezeichnet werden.

Rassistische Zuschreibungen bestätigen und produzieren in mehrwertiger Weise — subtil und in gewisser Unabhängigkeit von den Intentionen der beteiligten Akteure – Verhältnisse der Dominanz zwischen Gruppen. Im Zentrum des rassistischen Denkens steht hierbei eine *binäre Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir.* Rassismus ist eine Praxis, die von einem symbolischen Schema der hierarchisierenden oppositionellen Unterscheidung getragen wird und mit den Mitteln verknüpft ist, diese Unterscheidungen praktisch wirksam werden zu lassen. Das rassistische System besteht aus kollektiven Bildern, Erzählungen und gesellschaftlichen Institutionen, „die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren" (Rommelspacher 2002, S.132). Rassismus ist ein System der Benachteiligung und Degradierung durch Unterscheidung. Der rassistischen Unterscheidung liegt hierbei ein „Erklärungssystem" zu Grunde, das die Weise der Unterscheidung sowie ihre Konsequenzen plausibilisiert und legitimiert. Das Fundament des Rassismus ist ein flexibles, historisch und kontextuell variables „System" von Erklärungen für die Angemessenheit und Rechtschaffenheit von Unterscheidungen. Dieses ideologische (etwa Miles 1992, S. 93ff) oder diskursive (etwa Hall 1994, S. 137ff) „System" der Sinndeutungen und Rechtfertigungen ist in der Lage, die Welt und die Erfahrungen, die Einzelne in ihr machen, zu erklären.

Das soziale Unterscheidungssystem, das rassistische Diskriminierung und Rassismuserfahrungen hervorbringt, operiert mit dem Code der „Rassen". Diesen Code muss man nicht als eine „Ideologie" verstehen, die der rassistischen Praxis zugrunde liegt (wie dies Robert Miles in seiner Kritik an der „Überdehnung" des Rassismusbegriffs tut, 1992). Vielmehr kann Rassismus als eine diskursive Praxis verstanden werden (Hall 2000), also als ein vielschichtiger, dynamischer Prozess der Produktion von Wissen, Macht und Subjekten. [...] Rassismus unterscheidet zwischen „Rassen"; wobei es wichtig ist, „Rassen" als diskursive Konstruktionen, nicht als gewissermaßen „natürliche" Gegebenheiten zu verstehen.

[...]

Die rassistische Unterscheidungspraxis benutzt neben körperlichen Merkmalen auch soziale Kennzeichen (Hall 1989). Unterschiedliche „Rasse"-Konzepte oder „Rasse"-Kodierungen müssen unterschieden werden. Äußere Merkmale wie Hautfarbe und Gesichtsform sind

nicht die einzigen „Träger" „rassifizierter" Bedeutung, auch kulturelle Merkmale (wie religiöse Praktiken und Symbole) dienen der rassistischen Unterscheidung. Insofern gibt es „keinen Rassismus als allgemeines Merkmal menschlicher Gesellschaften, nur historisch-spezifische Rassismen" (Hall 1994, S. 127). Der französische Theoretiker Etienne Balibar hat den Ausdruck „Neo-Rassismus", auch „Kultur-Rassismus" genannt, geprägt (1990). Damit ist gemeint, dass neben der Unterscheidung entlang biologischer und körperlicher Merkmale rassistische Unterscheidungen und Begründungen auf „Kultur" zurückgreifen. Die Ungleichbehandlung wird nicht mehr mit Bezug auf „Rasse" erklärt. An die Stelle dieses Konzeptes ist „Kultur" getreten; zwar ein anderes Wort, doch mit (potenziell) ähnlichem Gehalt und ähnlicher Wirkung.
[...]
Prinzipiell können wir davon ausgehen, dass „neue", eher mit der Unterscheidung „Kultur" operierende, wie „alte", eher auf physiognomische Unterscheidungen zurückgreifende und diese Unterscheidungen erfindenden Formen und Varianten des Rassismus nebeneinander und vermischt existieren und *Anschmiegungen des Rassismus* auf kontext- und zeitspezifische Erfordernisse ermöglichen. Das Bedingungsgefüge, mit dem „rassische" Unterschiede konstruiert werden, operiert mit beweglichen und anpassungsfähigen Imaginationen des und der kollektiven Anderen, mit tradierten Überzeugungen und bildhaften Mythen. Die Logik des Rassismus konstruiert Unterschiede und übt Gewalt gegen das Konstruierte aus. Körper und Identität sind konstruierter Ausgangspunkt und faktische Zielscheibe des Rassismus. Hierbei fungiert das Objekt des individuellen Körpers immer als Symptom eines kollektiven Körpers. Der und die Einzelne wird als Teil eines Kollektivs, einer Gruppe wahrgenommen, der ein natio-ethno-kulturelles „Wesen" zugesprochen wird, das überhaupt und allgemein einen geringeren Wert aufweist, dies kennzeichnet den „klassischen" Rassismus, oder, in der „neo"-rassistischen Spielart, *hier*, an diesem als kulturell spezifisch imaginierten Ort vermeintlich legitim über weniger Anrechte verfügt.
[...]

Rassismuskritische Bildung

Nicht Rechtsextremismus, nicht Feindlichkeit gegen Fremde sind das Problem, das antirassistische Ansätze zum Gegenstand haben, sondern die der europäischen Geschichte in unterschiedlichen und lokalen Weisen eingeschriebene und in institutionellen Strukturen verfestigte Option der natio-ethno-kulturellen Differenzierung zwischen *Wir und Nicht-Wir*, in der das *Nicht-Wir* mit Bezug auf sein (etwa kulturelles) Wesen als legitim diskriminierbar verstanden und behandelt wird. Diese (etwa bildungs-)institutionell und alltagsweltlich gegebene Möglichkeit der hegemonialen Unterscheidung und die Weise, in der konkret unterschieden, also Herrschaft ausgeübt wird, kann mit Hilfe des Rassismusbegriffs untersucht werden. Antirassistische Ansätze treten hierbei mit dem Anspruch auf, einen Beitrag zu alternativen, „gerechteren" Verhältnissen zu leisten. Eingedenk des Wissens um die Probleme und paradoxen Effekte antirassistischer Ansätze und der gegebenen Bedeutsamkeit der Analyseperspektive „Rassismus" bietet es sich mit Blick auf pädagogisches Handeln und Deuten an, nicht von antirassistischen, sondern von rassismuskritischen Perspektiven zu sprechen. Dies soll nachfolgend geschehen, indem vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen Handlungsansätze und -perspektiven, die im Kontext einer sich mit Rassismen und Dominanzverhältnissen auseinandersetzenden Pädagogik anzusiedeln sind, so markiert werden, dass grundsätzliche Züge einer rassismuskritischen pädagogischen Perspektive deutlich werden. Diese Grundzüge lauten:

- Mehr (Verteilungs-)Gerechtigkeit
- Antirassistische Performanz
- Vermittlung von Wissen über Rassismus
- Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen
- Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster
- Dekonstruktion binärer Schemata

Mehr distributive Gerechtigkeit: Wenn Bildungsinstitutionen die Bildungsgüter und -zertifikate, die sie zu vergeben haben, unter der Hinsicht „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit" in quantitativer und qualitativer Hinsicht ungleich distribuieren, dann stimmt etwas mit den Bildungsinstitutionen und den sie umgebenden bildungspolitischen Kontexten nicht. Aus einer rassismuskritischen Perspektive werden für in und durch Bildungsinstitutionen (re)produzierte Ungleichheiten, die rassistisch diskreditierbare Persongruppen benachteiligen, die Bildungsinstitutionen selbst verantwortlich gemacht. Nicht die „andere kulturelle Identität" derer, die beispielsweise die nationale (Selektions- und Zuweisungs-)Praxis der deutschen Schule nicht erfolgreich passieren, wird fokussiert, sondern die schulorganisatorische und –institutionelle Struktur. Unter einer rassismuskritischen Perspektive ist es Aufgabe der Bildungsinstitutionen, Veränderungen ihrer organisatorischen, didaktischen und curricularen Struktur in Angriff zu nehmen, die die ungleiche Verteilung des Gutes Bildung unter natio-ethno-kultureller Hinsicht reduzieren. Hierzu bedarf es sowohl solcher Strategien, die sich gegen Diskriminierung durch Gleichbehandlung, als auch Strategien, die sich gegen Diskriminierung durch Ungleichbehandlung wenden. [...]
Antirassistische Performanz: Auch wenn „political correctness" eine letztlich problematische pädago-

gische Perspektive darstellt, muss ihr doch zugute gehalten werden, dass sie eine Art von Schutz für die von Rassismus potenziell Betroffenen vor bestimmten Formen rassistischer Degradierung und Beschämung darstellt. Wo gelernt wird, Ausdrücke wie „Negerkuss" oder „jemanden türken" nicht zu benutzen, wo Migrationsandere nicht mehr als „unsere ausländischen Mitschüler" bezeichnet werden, ist Rassismus zwar nicht „abgebaut". Dennoch sind (informelle) Regeln, die andere sprachliche Gewohnheiten nahe legen, deshalb zu begrüßen, weil sie für von rassistischer Diskriminierung negativ Betroffene eine Entlastung darstellen. Die antirassistische Selbstdarstellung von Jugendzentren und Schulen, aber auch das symbolische Engagement von Pädagogen und Pädagoginnen gegen Rassismus sind (prekäre) Bestandteile einer rassismuskritischen Pädagogik.

[...]

Vermittlung von Wissen über Rassismus: Auch wenn das „Wissen z.B. über Imperialismus und die Benachteiligung Schwarzer nicht von selbst und automatisch eine Zunahme antirassistischer Auffassungen und Praktiken" zur Folge hat (Epstein 2000, S. 65f), ist die kognitive Dimension in schulischer wie außerschulischer Bildung eine bedeutsame rassismuskritische Perspektive. Neben dem allgemeinen rassismustheoretischen Wissen (etwa in Form der Kritik der Fremdenfeindlichkeitsrhetorik) und der Kenntnis der Ergebnisse der empirischen Rassismusforschung geht es hier auch immer um geschichtliches Wissen. Die Beschäftigung mit dem Antisemitismus in Deutschland, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust, die Thematisierung des Kolonialismus des 19./20. Jh., der bis heute nachwirkt, gerade auch in pädagogischen Kontexten, in der Sprache usw., aber auch die Vermittlung von Kenntnissen „lokaler Rassismen" (und Anti-Rassismen) bezogen auf ein Stadtviertel, einen Betrieb oder eine Schule sind hier bedeutsam.

Auf einer abstrakteren Ebene wird es unter einer rassismuskritischen Perspektive darum gehen, die Partikularität und Kontingenz von nationalen Einheiten, ethnischen Lebensformen und kulturellen Lebenspraxen zu verdeutlichen; eine eher nicht lineare Geschichtsschreibung und nicht evolutionistische Konzepte werden im Vordergrund stehen.

Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen: Rassismuskritische Perspektiven beziehen sich nicht allein auf abstrakte Gegenstände, sondern beschäftigen sich als pädagogische Ansätze immer auch mit konkreten Erfahrungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungsmustern und eigenen Zugehörigkeitskonzepten (etwa Pinderhughes 1998). Um „gegen Rassismus effektiv arbeiten zu können, sollte jede(r) mit der Reflexion eigener `Rassismen´ beginnen - dort aber nicht stehen bleiben" (Teo 1995, S. 31).

Die Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen unter der Perspektive Rassismus ist immer gefährdet, Dominanz zu reproduzieren (vgl. Mecheril & Schrödter 2003). Insofern bedarf es gerade im Hinblick auf die Frage, wie Rassismuserfahrungen artikuliert und thematisiert werden können, einer genauen Beschäftigung mit der Struktur der Räume, in denen Rassismuserfahrungen thematisiert und kommuniziert werden. Hier können kommunikative Handlungsmaximen und kommunikative Beziehungsmaximen der professionellen Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen unterschieden werden (Mecheril 1995): die Ermöglichung der Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen, Ermöglichung der Wahrnehmung der rassistisch durchsetzten Lebenswelt und die Ermöglichung einer differenzierten Wahrnehmung von Rassismuserfahrungen stellen Handlungsmaximen, Anerkenntnis und Nicht-Banalisierung der Rassismuserfahrungen des Gegenübers, Sensibilität für die Affektgeladenheit des Themas „Rassismus" und das Eingestehen möglicher Verstehensklüfte kommunikative Beziehungsmaximen dar.

Reflexion der Zuschreibungsmuster: Ansätze, die Moralisierung zu vermeiden suchen, gehen davon aus, dass es für eine rassismuskritische Perspektive angemessen ist, solche Zuschreibungen von „Anderssein" und „Fremdheit", die an rassistische Unterscheidungen anschließen, (gemeinsam) zu reflektieren und über alternative Zuschreibungsmöglichkeiten nachzudenken.

Prinzipiell können drei Ebenen der rassismuskritischen Reflexion in pädagogischen Zusammenhängen unterschieden werden: die institutionsbezogene Reflexion (etwa als „ethnic monitoring" [...]), die Reflexion auf der Ebene des professionellen Handelns und des Habitus der einzelnen Professionellen und schließlich die Reflexion, die sich auf die Lebenswirklichkeit und das Handeln der schulische wie außerschulische Bildungsinstitutionen in Anspruch Nehmenden bezieht.

Dekonstruktion des binären Schemas: Der Kern rassistischen Denkens besteht, wie erläutert, in der letztlich simplen Figur der herabwürdigenden und benachteiligenden Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir, die durch ein komplexes, diachron und synchron verzweigtes System gesellschaftlicher Praktiken aufrechterhalten wird, die über Gesetzgebungen zu Mediendarstellungen und individuellen Habitualisierungen reichen. Würde nun die rassismuskritische Perspektive lediglich für die Umverteilung von materiellen und symbolischen Gütern plädieren, die einen Ausgleich schafft zwischen denen, denen unterschiedliche Positionen im rassistischen System zukommen, bliebe die dem Rassismus zugrunde liegende binäre Logik nicht nur unangetastet, sie würde auch bestätigt und gefestigt werden. Das antirassistische Engagement etwa für die Anerkennung der durch Rassismus

unterdrückten „Schwarzen Identität" kann als Beitrag zur Festigung des Dualismus zwischen „schwarz" und „weiß" gelesen werden, die dem Rassismus zugrunde liegt (vgl. Taguieff 1998).
Die Interpretationsperspektive, das Lesen, das dazu beiträgt, Texte und Begriffe auf die sie ermöglichenden binären Schemata und ausschließenden Dualismen zu betrachten, wird „Dekonstruktion" genannt. Der Begriff der Dekonstruktion geht auf den französischen Philosophen Jacques Derrida zurück. Dekonstruktion ist [...] hierbei nicht als eine allgemeine Methode der Auslegung zu verstehen, „sie ist vielmehr ein bewegliches, sich jeweiligen Kontexten anpassendes Lesen [Handeln]" (Engelmann 1993, S. 27), das binäre Oppositionen freilegen will und der Veränderlichkeit von Bedeutungen Rechnung zu tragen sucht. In Abgrenzung von einer Lesart, die Identitäten (der „Migranten", der „Türken", der „Albaner", der „Deutschen") als voneinander unterscheidbare und festgelegte disparate Phänomene erkennt, macht die dekonstruktive Lektüre die paradoxe Einheit dieser Unterscheidungen deutlich (vgl. Bonacker 2001, S. 131). Hierbei kann das dekonstruktive Lesen als eines verstanden werden, das mit binären Oppositionen einhergehende Wertungen und Ausschlüsse deutlich zu machen und dadurch zu unterhöhlen sucht. Die Sichtbarmachung von durch Oppositionsbildungen ausgeschlossenen Positionen, die Destabilisierung dominanter oder vereinheitlichender Deutungen wie auch die Hervorhebung der Heterogenität von Identitäten können als Anliegen dekonstruktiver Strategien bezeichnet werden. [...]
Eine konsequente rassismuskritische Perspektive wird insofern für eine „Lektüre" sozialer Verhältnisse eintreten, die solche Phänomene (an-)erkennt, die nicht ohne weiteres vom binären Schema erfasst und insofern von ihm ausgeschlossen werden. Praktische Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeit und die Anerkennung hybrider Phänomene [...] sind mithin als bedeutsame Aspekte zu verstehen. Denn nichts *widerspricht* dem Rassismus so sehr wie die Mischung. Hybride Zugehörigkeiten stellen das Identitätsdenken da in Frage, wo Identität, wie im Fall des Rassismus, als reines und exklusives Phänomen propagiert, geglaubt und sozial praktiziert wird.

Literatur:

Balibar, E. (1990). Gibt es einen „Neo-Rassismus". In E. Balibar & I. Wallerstein (Hg.). Rasse-Klasse-Nation. Ambivalente Identitäten (S. 23-38). Hamburg.

Bonacker, Th. (2001). Die politische Theorie der Dekonstruktion: Jacques Derrida. In A. Brodocz & G. S. Schaal (Hg). Politische Theorien der Gegenwart II (S. 129-159). Opladen.

Engelmann, P. (1993). Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie, In P. Engelmann (Hg.). Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französicher Philosophen der Gegenwart (S. 5-32). Stuttgart.

Hall, St. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs. Das Argument, 178, 913-921.

Hall, St. (1994). Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. (Argument Sonderband neue Folge AS 226). Hamburg.

Hall, St. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Räthzel (Hg.). Theorien über Rassismus (S. 7-16). Hamburg.

Kalpaka, A. & Räthzel, N. (Hg.) (1986). Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin.

Kossek, B. (Hg.) (1999). Gegen-Rassismen. Konstruktionen-Interaktionen-Interventionen. Hamburg.

Mecheril, P. (1995). Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen. Einige Überlegungen (auch) im Hinblick auf Möglichkeiten der psychotherapeutischen Auseinandersetzung. In I. Attia et al. (Hrsg.), Multikulturelle Gesellschaft - monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit (S.99-111). dgvt-Verlag, Tübingen.

Mecheril, P. & Schrödter, M. (2004). Re-Inszenierung von Diskriminierungserfahrungen in „gemischten" Gruppengesprächen. Psychotherapie und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für qualitative Forschung, Bd. 4, Nr. 5, 302-315.

Miles, R. (1992). Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg.

Pinderhughes, E. (1998). Die Bedeutung von „Rasse", Ethnizität und Macht in der klinischen Arbeit. In M. del Mar Castro Varela u.a. (Hg.). Suchbewegungen, Interkulturelle Beratung und Therapie (S. 129-148). Tübingen.

Rommelspacher, B. (2002). Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Taguieff, P.-A. (1998). Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In U. Bielefeld (Hg.). Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? (S. 221-268). Hamburg.

Teo, Th. (1995). Rassismus: Eine psychologisch relevante Begriffsanalyse. Journal für Psychologie, 3, 24-32.

Bei dem Text handelt es sich um eine gekürzte Fassung des sechsten Kapitels des Buches:
Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 176-212

Aus der Theorie für die Praxis lernen – Anregungen für die Bildungsarbeit

Susanne Lang

Mit meinen Ausführungen möchte ich vor allem diejenigen anti-rassistischen Bildungskonzeptionen in den Blick nehmen, die darauf bauen, Rassismus durch eine politisch motivierte Aufklärungsarbeit zurückzudrängen. Ich beginne dabei mit einer Kritik am humanistischen Anti-Rassismus und zeige dessen Grenzen auf. Sodann versuche ich eine neue Perspektive für eine rassismus-kritische Bildungsarbeit einzunehmen, die sich auf die alltäglichen Kulturen des Rassismus bezieht.

Kritik am humanistischen Anti-Rassismus

Rassismus wird in anti-rassistischen Bildungskonzeptionen theoretisch ausgedeutet und daraufhin im Rahmen methodisch-didaktischer Überlegungen operationalisiert. Wird in fachwissenschaftlichen Abhandlungen die Frage diskutiert, wie und ob überhaupt die Subjekte Träger/innen von Rassismus sein können, gilt für die meist humanistisch begründeten anti-rassistischen Bildungskonzeptionen faktisch, dass die einzelnen in Rassismus verstrickt sind. Hierbei werden theoretische Grundlagen herangezogen, die Rassismus als Resultat eines schwachen Selbst, eines interpersonalen Konflikts, der auf Informationsmangel beruht – und folglich mit einer Verstehensproblematik einhergeht –, oder aber als Ergebnis von Intergruppenkonflikten beschreiben. Schließlich wird Rassismus als soziales Phänomen verstanden, als Großideologie, die strukturell in der Gesellschaft verankert ist.

Diese Versuche, Rassismus zu erklären und anzugreifen, können als Beispiele gelesen werden, zwei reduktionistische Erklärungsmodelle im Bemühen um einen aufgeklärten Ansatz zu kombinieren, deren Handhabbarkeit allerdings fraglich ist. Mit der Kritik an humanistischen Erklärungsmodellen über Alltagsrassismus ziele ich genau auf dieses Problem des doppelten Reduktionismus, der in den Beispielen aufscheint: Dabei möchte ich deutlich machen, dass eine Kombination *holistischer* Theorieansätze mit Theorien des *methodologischen Individualismus* nicht unbedingt zu einem brauchbaren Erklärungsmodell führt. Der *Holismus* legt nahe, dass Rassismus nicht eliminiert werden kann ohne eine radikale Umformung des Staates, der Ökonomie und der Gesellschaft und ihren Institutionen. Er unterstellt damit, dass subjektive Handlungen von objektiven Herrschafts- und Unterordnungsbedingungen abgelesen werden können.

Im Gegensatz dazu sieht der *methodologische Individualismus* Rassismus als das Ergebnis individueller Vorurteile, die, auch wenn sie nicht institutionalisiert sind, letztlich durch die Haltungen und Handlungen der Rassisten aufrechterhalten werden. Das Zusammenfügen der beiden reduktionistischen Positionen ergibt jedoch kein mehrdimensionales Modell, das als eine allgemeine Theorie dienen könnte. Mehr noch gipfeln sie im doppelten Reduktionismus: Rassismus gleich Macht und Vorurteil (vgl. Cohen 1994: 22f.).

Als theoretische Modelle mögen diese reduktionistischen Ansätze einen gewissen Erklärungswert haben, bergen aber einen Essentialismus in sich, d. h. sie stellen Rassismus als Idealtyp/Modell dar, der rationale Bestimmungen über seine Ursprünge, Bedeutungen und Wirkungsweisen enthält.

Als praktische Ansätze zum Begreifen und Bekämpfen von Rassismus sind sie problematisch, da die ihnen zugrunde liegenden Argumentationsweisen zwar zur moralischen Verurteilung taugen; ihre Erklärungskraft in Bezug auf die Komplexität alltäglicher Rassismen ist allerdings gering und dadurch reduziert sich notgedrungen ihr strategischer Wert gegenüber Rassismus.

Rassismus erklären und beschreiben

Die Entstehungsbedingungen von Rassismus können nur dann adäquat ans Tageslicht gebracht werden, wenn die „relativ autonomen Bedingungen" (Cohen 1994: 45f.) rassistischer Ideologien erforscht werden. Konzentriert man sich auf *konkrete rassistische Diskurse und Handlungsmuster*, dann wird deutlich, dass Rassismus nicht als ein einheitliches Phänomen iden-

tifizierbar ist. Er unterliegt historischen Veränderungen und wird in den unterschiedlichsten sozialen Situationen in differerierender Art und Weise artikuliert (vgl. Cohen 1994a: 85).

Der ausschließliche Dualismus, welcher holistischen und individualisierenden Erklärungsansätzen zu Grunde liegt, kann durch theoretische Konzepte, die von der diskursiven Vermitteltheit rassistischer Denk- und Handlungsformen ausgehen, überwunden werden. Dem subjektiven Aspekt wird in diesen Ansätzen insofern Rechnung getragen, indem eine *individuelle Produktion und Reproduktion* rassistischer Diskurse durch die einzelnen angenommen wird. Die Differenz zwischen den genannten reduktionistischen Ansätzen und der Diskurstheorie besteht darin, dass der Dualismus zwischen reiner individueller Verstrickung und objektiver rassistischer Großstruktur überwunden wird. Der diskurstheoretische Ansatz identifiziert Artikulationen im Zusammenhang mit Rasse als ideologische Produktionen. Angegriffen werden können also lediglich die Positionierungen von Individuen und nicht die Personen selbst.

Nach Robert Miles zeigt sich Rassismus als Diskurs der Marginalisierung, welcher auf einer kohärenten Theorie aufbaut und als Sinngebungsinstanz fungiert (vgl. Miles 1989: 358 ff.). Er beschreibt das Verhältnis der Sprechenden zu den *Anderen* im Augenblick der Artikulation und gestaltet durch seine performative Kraft die Beziehung zwischen den Menschen. Im Akt des Sprechens werden Tatsachen aufgebaut, auch wenn sie vorerst mythologischen Charakter haben. Die rassistische Sprechhandlung drängt auf die Verwirklichung ihrer Aussage (vgl. Butler 1998: 19).

Ich möchte ein Beispiel für eine Sprechhandlung geben, welches den produktiven Gehalt rassistischer Diskurse veranschaulicht. Im Rahmen einer betrieblichen Antidiskriminierungsmaßnahme konfrontierte ich autochthone Jugendliche mit der Aussage allochthoner Kollegen, sie seien von jenen ausgeschlossen worden. Statt auf die mit der Aussage verbundenen Vorwürfe zu reagieren, antworteten die autochthonen Jugendlichen mit einer Erzählung, die – so scheint es auf den ersten Blick – nicht von den Erfahrungen der meist deutsch-türkischen Kollegen handelt. Die Erzählung ist als Bedrohungsmythos aufgebaut:

Hans: *Bei uns ham se en ganzes Heim voll Sintis eingelagert – in em Dorf mit dreihundert Einwohnern – oder – dreihundertfufzig. (...) Die zwanzig Mann – die da drin sind – weiß keiner so genau. Aber – zu denen hat auch keiner Kontakt – und*
Tom: *Ist au' besser so*
Hans: *Und die au' net – ausser – das Gefrierhaus ham se uns schon mal ausgeraubt.*
I.: *Was wurde ausgeraubt?*
Hans: *Das Gefrierhaus. Wir ham da so en Gebäude – da sind Gefrierschränke drin – für jedes – für jeden Haushalt einer – mit nem Vorhängeschloss – und alles. Den ham se mal*
Stefan: *Geplündert*
((Allgemeine Belustigung))

Stefan: *Bei uns war's a' mal genauso. Der eine hatte Zuchtenten gehabt*
Hans: *Die kamen nachher an – mit den Tüten – wo die Namen druffstanden – „Ist das ihr Fleisch?" – „Ja." – „Wollen se's wieder haben?" – „Nee" ((Gelächter))*

Stefan: *die sind em geklaut worden. Des erste – was er gemacht hat – war – ins Nachbardorf gefahrn – beim Asylbewerberheim – hat in den Mülltonnen nach den Federn gesucht – also ((lachend)).*
Rudi: *Und hatte se was?*
Stefan: *Nee – se hatten nix. Ham se wahrscheinlich mit Haut und Haaren g'fressen.*

In den Handlungsempfehlungen anti-rassistischer Theorieansätze wird herausgearbeitet, dass junge Menschen rassistische Diskurse aufgreifen und reproduzieren. Im Zusammenhang mit ihren teils multikulturellen und sozialen Alltagserfahrungen käme es dabei zu widersprüchlichen Deutungen. An diesen Deutungen müsse in der anti-rassistischen Arbeit angegriffen werden (vgl. Leiprecht 2001: 441). Bei der Analyse der Erzählung des Bedrohungsmythos konnte ich keine Verwicklung in Widersprüche bei den von mir befragten Jugendlichen finden. Die Jugendlichen trugen in den Momenten, in denen sie zu ihrem Verhältnis zu den Anderen befragt wurden, Mythen über sich und die Anderen vor, in denen sie klar herausstellten, wie sie dieses Verhältnis sehen. Hier handelt es sich nicht um eine Verkennung der Realität oder um eine Verstrickung in Widersprüche. Die Jugendlichen bezogen sich auch nicht unmittelbar auf soziale Gegebenheiten, die oft als Gründe für entsprechende Positionierungen angenommen werden: Wohnungsmangel, Arbeitsplatzmangel usw. Sie präsentierten einen Bedrohungsmythos über die „*illegitimen Anderen*" (Lang 2005), die (ge)kommen (sind) um etwas wegzunehmen. Die *Anderen* werden als bedrohlich dargestellt, als animalisch: „sie fressen alles mit Haut und Haaren". Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass die Jugendlichen in ihrer Erzählung *Andere* präsentieren, die aus ihrer Sicht nicht menschlich sind. Sie positionieren sich hiermit auf der Seite der Integrierten, Normalen, kurz der Etablierten. Die *Anderen* diskreditieren sich durch ihre nichtmenschlichen Handlungen.

Der Rassismus bedient sich einer mythologischen Sprache

Rassismus scheint in den Repräsentationen der autochthonen Jugendlichen in dem Moment auf, in

dem sie ihr Verhältnis zu ihren allochthonen Kollegen reflektieren. Die Erzählung des Bedrohungsszenarios macht deutlich, wie die autochthonen Jugendlichen ihr Verhältnis zu den Allochthonen sehen. Ungeachtet des realen Interaktionsgeschehens entwerfen sie einen Mythos über die Anderen, die Fremden, welche den Eingesessenen die Nahrungsgrundlage rauben. Der Mythos wird just in dem Moment erzählt, in dem die Jugendlichen Stellung zum Ausgrenzungsvorwurf der Allochthonen beziehen sollen.

Der Rassismus dient hier nicht der Verleugnung gemeinsam geteilter Unterdrückung, beispielsweise als Lohnarbeiter, er klärt hingegen über reale Gruppenverhältnisse auf und fungiert damit als zustimmendes Statement zum gegebenen Verhältnis zwischen den „Etablierten und den Außenseitern“ (Elias/Scotson 1990). Interessengegensätze zwischen den Allochthonen und Autochthonen – die sich auf der einen Seite als Privilegierungen zeigen und auf der anderen Seite mit Diskriminierungen einhergehen –, juridische Unterschiede sowie das historisch gewachsene Verhältnis werden nivelliert und damit unschuldig gemacht. Statt eines Versuchs der Aufklärung von Asymmetrien im Verhältnis zueinander wird festgestellt, dass es sich bei dem Verhältnis *schon immer* um die Eingesessenen und die Eindringlinge handelt, die etwas wegnehmen wollen. Somit wird die Ungleichheit als natürliche Ordnung dargestellt.

Es ist kein Zufall, dass die rassistische Artikulation ihre Form im Mythos findet. Nach Roland Barthes fungiert der Mythos als eine Feststellung (vgl. Barthes 1998: 143). So stellen die autochthonen Jugendlichen mit ihren mythischen Erzählungen über die *Anderen* fest, wie das Verhältnis zwischen ihnen als Einheimischen und den Zugewanderten ist. Mit der tautologischen Wendung „es ist so, weil es so ist“ wird jedwede geschichtliche Einordnung oder mögliche politische Spezifik gelöscht (vgl. Becker/Schmidt 1967: 138). Dabei dient der rassistische Mythos nicht der Verkennung realer Gegebenheiten. Im Gegenteil, durch seine Tendenz, Komplexität zu reduzieren, *stellt der rassistische Mythos das Verhältnis zwischen den Eingesessenen und den Zugewanderten in aller Klarheit heraus:*

„Der Mythos leugnet nicht die Dinge, seine Funktion besteht im Gegenteil darin, von ihnen zu sprechen. Er reinigt sie nicht nur einfach, er macht sie unschuldig, er gründet sie als Natur und Ewigkeit, er gibt ihnen Klarheit, die nicht die der Erklärung ist, sondern die der Feststellung.“ (Barthes 1998: 131)

Dass die Fremdbilder gerade nicht anhand konkreter Vorlagen konstruiert, sondern in der Abwehrhaltung gegenüber einer Aufforderung zur Reflexion der Ingroup-Handlungen assoziiert werden, verweist auf das Vorhandensein eines Fundus an latentem Rassismus, welcher gespeist ist durch die Ideologie der Volksgemeinschaft, die eine Unterscheidung zwischen legitimen Etablierten und illegitimen Anderen beinhaltet.

Für eine Gerechtigkeitsorientierung

Die rassistischen Positionierungen der autochthonen Jugendlichen machen deutlich, dass sie nicht auf der Basis von Deprivationserfahrungen oder Verunsicherung entstanden sind. Im Gegenteil, gerade die befragten Jugendlichen, die aufgrund ihres sozialen Status – alle befanden sich in einer Berufsausbildung mit relativ guten Berufschancen – über hohes soziales Kapital verfügen, entwerfen problematische Bilder über die *illegitimen Anderen.* Sie stimmen gerade dann in Erzählungen über die *Anderen* ein, wenn sie zu deren Unrechtserfahrungen befragt werden. Es mangelt folglich an einem Unrechtsbewusstsein, das Unrechtserfahrungen von *Anderen* anerkennt. Rassismus-kritische Ansätze müssen genau die Differenzierung in Richtung auf die Vielfältigkeit der Möglichkeiten, diskriminierenden Erfahrungen ausgesetzt zu sein und zu diskriminieren, implizieren. Oft wird in der Diskussion um pädagogische Interventionen betont, wie wichtig es sei, nach gemeinsamen Erfahrungen zu suchen, von denen aus solidarisches Handeln auszugehen habe. Meines Erachtens verhindert ein derartiger Zugang jedoch geradezu, die unterschiedlichen Erfahrungen mit Diskriminierungen überhaupt zur Sprache zu bringen.

In anti-rassitischen Bildungsansätzen sind Rollenspiele sehr beliebt. Die Rollenspiele sollen alltägliche Handlungen simulieren, beziehen sich also nicht auf die konkreten Kommunikationssettings der Gruppen, mit denen gearbeitet wird. Werden konkrete Diskurse und Handlungsweisen in den Blick genommen, dann bedarf es neben der reflexiven Arbeit auch eines eingreifenden Engagements, um die Betroffenen vor Diskriminierung zu schützen. Der gerechte Umgang miteinander gilt hier als Handlungsziel.

Gerechtigkeitsorientierung in der pädagogischen Arbeit bedarf der Konfrontation verschiedener Erfahrungswelten in einem dialogischen Prozess (vgl. Freire 1987: 71ff.). Dabei dürfen nicht abstrakt moralische Handlungsempfehlungen gegeben werden. Es sollte situativ mit den betroffenen Parteien nach Verfahren zur schnellstmöglichen Beendigung diskriminierenden Verhaltens gesucht und symbolische wie praktische Wie-

dergutmachung realisiert werden. Hierbei helfen klare Regeln, die die Gruppen in einem demokratischen Verfahren selbst aufstellen. Dabei können problematische Positionen (z. B. diskriminierende Praktiken) sanktioniert werden.

Das heißt, dass in einem viel größeren Ausmaß, als bisher geschehen, ein sehr vernachlässigter Aspekt von politischer Bildung und Aufklärungsarbeit, nämlich die Frage nach kooperativem oder ausgrenzendem Verhalten, erörtert werden muss. Der Beziehungsaspekt, die metakommunikative Ebene (vgl. Watzlawick 1990: 53ff.) treten ins Zentrum der Betrachtung, insbesondere deshalb, weil hier Dominanzverhältnisse in Erscheinung treten. Ihre interaktionsrelevanten Effekte sollten zum Gegenstand der Reflexion und Interaktion werden.

Mythen, Monster und körpergebundene Ermächtigungsphantasien

Wenn die Phantasien über die *Anderen* in Mythen verpackt artikuliert werden, dann sollten gerade diese zum Gegenstand des Lernens werden, da sie den „Rassismus zum selbstverständlichen Alltagsdenken" (Cohen 1994: 98) machen. In der Alltagskultur präsentieren Monster die menschlichen Ängste gegenüber den *Anderen*, d. h. gegenüber Differenzen. Monsterbilder und -geschichten haben eine lange Tradition in westlichen Gesellschaften (vgl. ebd.: 144). „Die Monster repräsentieren die Wiederkehr des Verdrängten, da sie Elemente von Kultur, Natur, Mensch und Tier, männlich und weiblich vereinigen, die auseinandergerissen und einander entgegengestellt worden sind; das Monster untergräbt die Praxis der Vernunft und des kultivierten Denkens durch seine „polymorphe Perversität" (ebd.) Monsterrepräsentationen finden wir beispielsweise in Computerspielen wie ‚*Tomb Raider*' oder im Online-Rollenspiel ‚*World of Warcraft*'.

Anhand von Monsterrepräsentationen können eigene negative Gefühle ausgedrückt werden. Ein wesentliches Ziel einer auf die Alltagskultur gerichteten rassismus-kritischen Bildungsarbeit stellt meines Erachtens die Arbeit über Monster dar. Dabei sind die Monsterrepräsentationen als Teil der eigenen Vorstellungs- und Gefühlswelt anzusehen und nicht als fremdartige Wesen außerhalb von mir selbst. Im Allgemeinen können Monstervorstellungen positive, d. h. kathartische Wirkung haben, eigene sadistische Phantasien in Bezug auf Unterschiede können objektiviert werden und damit auch ein Stück weit kontrolliert werden; „sie können aber auch ein Mittel werden, diese negativen Gefühle auf wirkliche Andere zu projizieren. Damit werden sie einer sekundären Bearbeitung durch die rassistische Phantasie zugänglich gemacht." (ebd.: 145)

Diese Wirkungsweisen von Monsterrepräsentationen, konkreter: die Konfrontation und die Bearbeitung der eigenen negativen Gefühle sollen im Vordergrund der pädagogischen Arbeit stehen. Da die heutige Alltagskultur den Körper und seine Unversehrtheit stark ins Zentrum rückt und damit Wünsche nach übermenschlicher Schönheit und Stärke anreizt, wird es wichtig, die sich dadurch entwickelnden körpergebundenen Ermächtigungsphantasien zu bearbeiten.

Ein Beispiel für eine körpergebundene Ermächtigungsphantasie stellt die virtuelle Ikone Lara Croft dar. Lara Croft ist die Heldin des weltweit meist verkauften Computerspiels *Tomb Raider*. Bei dem ‚cultural icon' (Deuber-Mankowsky 2001: 11) Lara Croft kann die „Medialisierung der Körper" (Deuber-Mankowsky 2000) prototypisch beschrieben werden: Lara Croft ist Traumfrau und weibliche Heldin in einem. „Sie befriedigt Männer wie Frauen, sie erfüllt beider Ermächtigungsphantasien, denselben Wunsch nach überirdischer Leichtigkeit" (ebd.)

Lara Croft verkörpert die unsterbliche, ideale und universelle Frau, die mit Omnipotenz ausgestattet ist, die phallische Frau als prototypisches Medium für männliche und weibliche Ermächtigungsphantasien. Neben ihrer körperlichen Potenz ist Lara Croft mit Schusswaffen ausgestattet. Im Film *Tomb Raider* kämpft sie als Archäologin gegen böse Mächte, die die Welt mittels magischer Kräfte ins Unheil stürzen wollen. Lara Croft schafft es, ganz allein eine Armada von feindlichen Männern zu besiegen und den magischen Bann zu entkräften. Dabei kommen ihr keine Gefühle in die Quere. Lara Croft hat zwar einen potentiellen Gefährten an der Seite, den sie aber verschmäht, weil er sich nicht hundertprozentig ihrer Sache widmet. Sie rettet ihn in einer Gefahrensituation, aber es gibt keinerlei Hinweise für eine gefühlsmäßige Bindung. Lara Croft ist ohne Emotionen ausgestattet, sie ist lediglich Medium zur Bewältigung von Gefahrensituationen.

Lara Croft kommt im Computerspiel *Tomb Raider* gegen alle Hindernisse an, die sich ihr in den Weg stellen. Da sie selbst keine Projektionsfläche für eigene Emotionen ist, kann sie dem User/der Userin als potenzgeladenes Medium dazu dienen, in der Begegnung mit den bösen Subjekten, die sich ihr in den Weg stellen, eigene Emotionen auf jene zu entladen. Als User/in führe ich Lara durch das Spiel, sie ist mein Medium, ich begegne fremden Kreaturen (Monstern). Diese Kreaturen sind „von Natur aus"

bedrohlich und werden animalisch-emotional dargestellt; sie ähneln historischen Bildern über die ‚Wilden', die auch als Kannibalen beschrieben wurden (vgl. Hentges 1999: 262).

Lara Crofts Körperpanzer macht mich stark, ich kann mich gegen die Monsterfiguren stellen und sie besiegen. Ich töte das Negative in den anderen Objekten und werde geradezu im Mechanismus der Projektion und Abwehr geschult.

Die Botschaft, die mit den kulturellen Ikonen wie *Tomb Raider* übermittelt wird, lautet: Mit einem gepanzerten Körper, der bar jeder Gefühle ist, einem vollkommen disziplinierten Körper erlange ich Omnipotenz und Macht, er reinigt mich von meinen negativen Gefühlen, die ich getrost auf andere projizieren kann. Die Differenz, die sich mir in den Weg stellt, lösche ich aus.

Wenn in der Jugendkultur mit kulturellen Ikonen wie *Tomb Raider* der disziplinierte und der technisch gestählte Körper als Medium zur Abwehr des Bösen und als *Mittel zur Befreiung* von eigenen negativen Emotionen präsentiert wird, dann gilt es, die an den Körper gebundenen Ermächtigungsphantasien aufzugreifen, um an die verleugneten negativen Gefühle heranzukommen. Sonst suchen die verdrängten Anteile ihr Objekt im *Anderen*.

Am Beispiel der von den befragten Jugendlichen vorgetragenen Erzählung konnten wir die produktive Kraft von *mythischen Bildern über Andere* nachvollziehen. Die Erzählung diente der Abwehr, d. h. die Jugendlichen wichen der Auseinandersetzung mit dem realen Interaktionsgeschehen aus und stellten mit dem Bedrohungsmythos ihr Verhältnis – so wie sie es sahen – gegenüber den allochthonen Kollegen klar heraus. Hier ist der Zusammenhang zu sehen zwischen dem Wunsch nach Ermächtigung und nach Kontrolle der eigenen Situation sowie einem Bestreben, real existierende Unterschiede zu nivellieren. Die Welt ist durch klare Ordnungsschemata – hier die Guten und dort die Bösen – eingeteilt. Die magischen Welten in modernen Computerspielen sind nach ebendiesem Muster aufgebaut; ihre Monsterfiguren repräsentieren darin die Wiederkehr des Verdrängten. Monsterrepräsentationen untergraben ein vernunftmäßiges Denken und können gerade wegen ihrer hybriden Form zu einem Mittel des alltagskulturellen Rassismus werden. Hier sehe ich eine wichtige, hierzulande noch wenig diskutierte Herausforderung für eine rassimus-kritische Bildungsarbeit.

Literatur

Barthes, Roland (1998): Mythen des Alltags (21. Auflage), Frankfurt a. M.

Becker, Egon/Schmidt, Regina (1967): Reaktionen auf politische Vorgänge. Drei Meinungsstudien aus der Bundesrepublik, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, im Auftrag des Instituts für Sozialforschung hrsg. von Th. W. Adorno und L. v. Friedeberg. Bd. 19., Frankfurt a. M.

Butler, Judith (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen, Berlin

Cohen, Philip (1994): Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung, Hamburg

Cohen, Philip (1994a): Gefährliche Erbschaften: Studien zur Entstehung einer multirassistischen Kultur in Großbritannien, in: Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein Rassismus in Politik, Kultur und Alltag, Köln S. 81-144

Deuber-Mankowsky, Astrid (2000): Lara Crofts Heilversprechen. Das virtuelle Geschlecht und seine metaphysischen Tücken, in: freitag, 6. Oktober

Deuber-Mankowsky, Astrid (2001): Lara Croft. Modell, Medium, Cyberheldin. Das virtuelle Geschlecht und seine metaphysischen Tücken,1. Aufl., Frankfurt a. M.

Elias, Norbert/Scotson, John L. (1990): Etablierte und Außenseiter, Frankfurt a. M.

Freire, Paulo (1987): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, 2. Aufl., Frankfurt a. M.

Hentges, Gudrun (1999): Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und „Wilden" in den philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts, Schwalbach/Ts

Lang, Susanne (2005): Die `illegitimen Anderen´. Befunde über Selbst- und Fremdwahrnehmungen Jugendlicher, Schwalbach/Ts.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden, Münster

Miles, Robert (1989): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus in: Das Argument Nr. 175, 31. Jg. 1989. S. 353-368

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./ Jackson, Don D. (1990): Menschliche Kommunikation. Former, Störungen, Paradoxien, 8. Aufl., Bern, Stuttgart, Toronto

(Selbst-)Reflexivität als Kernkompetenz einer rassismuskritischen Pädagogik

Anne Broden

Einleitung

In der Ausschreibung zur Tagung „Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit – Folgen ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede für die Pädagogik" war mein Beitrag „(Selbst-)Reflexivität – Kernkompetenz einer rassismuskritischen Pädagogik" mit einem Fragezeichen versehen. Dabei handelte es sich um eine rhetorische Frage. Ich sehe (Selbst-)Reflexivität als eine Kernkompetenz einer rassismuskritischen Pädagogik an und möchte dies im Folgenden verdeutlichen.

Dabei werde ich

- für eine Klärung der eigenen theoretischen Grundannahmen und Problemanalysen eintreten;
- dafür plädieren, den Fragen der eigenen Verstrickung in rassistische Strukturen und Handlungsmechanismen nachzugehen;
- die Bedeutung von Sprache/Begrifflichkeiten im Diskurs zu beleuchten suchen;
- Fallen/‚Stolpersteine' einer antirassistischen Bildungsarbeit benennen;
- dilemmatische Bewältigungsstrategien thematisieren, nämlich die Leugnung oder Essentialisierung von Differenz;
- den Paradigmen von ‚Gleichheit' bzw. ‚Gerechtigkeit' für die pädagogische Arbeit nachgehen;
- die Bedeutungen von normal, Normalität und ‚Normalitätstyrannei' aufzuspüren suchen
- und Bedingungen von (Selbst-) Reflexion ansprechen.

Reflexion der theoretischen Grundannahmen

In der pädagogischen Praxis wird oftmals wenig Zeit investiert für die Vergewisserung der theoretischen Grundannahmen und der zugrunde liegenden Probleme. Mit der fehlenden Offenlegung der Analysen werden kritische Anfragen und Diskussionen verhindert. Es findet keine Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungsprämissen statt, weder die Handlungsprämissen noch ihre Konsequenzen für die Praxis werden hinterfragt. Ein Beispiel soll dieses Problem verdeutlichen: Wenn eine pädagogische Einrichtung davon ausgeht, dass die Migrationsgesellschaft durch kulturelle Differenzen und ‚falsche' individuelle Einstellungen gekennzeichnet ist, denen durch ‚interkulturelle Begegnungen', ‚sich gegenseitig Kennen lernen' und ein Mehr an ‚Toleranz' zu begegnen sei, wird sich diese Grundannahme auf die (pädagogischen) Angebote auswirken. Sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter davon überzeugt, dass Rassismus und Antisemitismus in erster Linie ein Problem der Individuen darstellen, die nur besser zu sensibilisieren seien, so werden sie ihre Pädagogik auf ein Mehr an themenspezifischen Informationen und an der Herausbildung von Empathiefähigkeit gegenüber der/dem

Exkurs: *Anti*rassistisch oder rassismus*kritisch*?

Der Terminus einer rassismuskritischen Pädagogik ist von Paul Mecheril entwickelt worden (vgl. Mecheril 2004: 200-212). Ich bevorzuge den Begriff rassismus*kritisch* gegenüber dem Terminus *anti*rassistisch, weil er m. E. eine begriffliche Distanz andeutet, eine kritische Distanz der eigenen Theoriebildung und der eigenen Praxis gegenüber. Eine rassismus*kritische* Perspektive ‚weiß', dass es aktuell keine rassismus*freie* Theoriebildung und keine entsprechende Praxis gibt. Bereits die gedankliche, diskursive Auseinandersetzung um Differenz, um Andere etc. erzeugt wiederum die Differenzen und die Anderen. Eine (pädagogische) Praxis löst Dilemmata und Paradoxien aus, die sich oftmals erst im Tun entwickeln, also nicht immer antizipierbar sind. Rassismus*kritik* geht dementsprechend mit einer notwendigen Selbstreflexivität einher, der beständigen Auseinandersetzung der theoretischen und praktischen Implikationen des eigenen Denkens und Tuns. Eine rassismus*kritische* Haltung versucht der *Normativität des Antirassismus* zu entgehen, dem Regime der Korrektheit (vgl. Hall 1996), denn diese Normativität, der Moralismus des Antirassismus verhindert oftmals die Thematisierung und Auseinandersetzung mit Rassismus, wodurch rassistische Realitäten nicht abgebaut werden, sondern fröhliche Urstände feiern.

Anderen ausrichten. Wird hingegen Rassismus als ein Problem der Institutionen und Strukturen der Gesellschaft wahrgenommen, so wird die Einrichtung womöglich zu politischen Kampagnen aufrufen. Wird Rassismus als strukturelles/institutionelles und als Phänomen der in den Strukturen verstrickten Individuen verstanden, werden neben der Sensibilisierung der Individuen auch politische Kampagnen stehen, weil die Thematisierung des einen ohne das andere als eine unzulässige Reduktion wahrgenommen wird. Wenn aber die Problemanalyse nicht expliziert wird, können sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung nicht in kritischer Perspektive mit ebendiesen Prämissen auseinandersetzen und deren problematische und reduzierende Aspekte wahrnehmen, es kann letztlich keine der Migrationsgesellschaft angemessene Pädagogik entwickelt werden. „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie", so heißt es und in diesem Sinne möchte ich für eine Vergewisserung der eigenen Handlungsprämissen und eine kritisch-diskursive Haltung ihnen gegenüber plädieren.

Das heißt, pädagogische Praxis muss sich immer wieder mit der aktuellen Theoriebildung auseinandersetzen und reflektieren, inwieweit sie den theoretischen Prämissen standhält. Gleichzeitig muss sich Theoriebildung an den Erfahrungen der Praxis messen lassen. Eine Theoriebildung, losgelöst im akademischen Raum und ohne Anknüpfung an Praxisbezüge, ist „lost in space". In diesem Sinne möchte ich auch für einen ständigen Theorie-Praxis-Transfer eintreten.

Reflexion der eigenen Verstrickung

Ausgehend von der Annahme, dass das deutsche Bildungssystem durch ein rassistisch strukturiertes Ordnungssystem (vgl. Mecheril 2004: 80ff.) gekennzeichnet ist, das zwischen ‚uns', den ‚Dazugehörigen', und ‚ihnen', den ‚Nichtdazugehörigen', unterscheidet, und dass sich dieses Ordnungssystem sowohl auf die Strukturen und Institutionen als auch auf die Individuen auswirkt, ist die Frage von Relevanz, wie die Individuen in den Rassismus verstrickt sind. Es geht auch darum zu reflektieren, wie die wohlmeinenden, rassismuskritischen Individuen involviert sind. Diese Frage ist insofern von Bedeutung, als eine kritische Auseinandersetzung mit ihr aufschlussreich für eigene Handlungsansätze sein kann, weil sie eine kritische Distanz zur eigenen Professionalität ermöglicht und somit vor Moralismus und/oder Rigorismus schützen kann. Im Kontext einer rassismuskritischen Pädagogik ist m. E. die Unterscheidung zwischen Verstrickungen und individuellen Einstellungen hilfreich: In Rassismen verstrickte Menschen sind nicht ‚moralisch schlecht', oder deutlicher gesagt: Selbst moralisch gut denkende und handelnde Menschen können durch ihre Einbindung in ein rassistisches Ordnungssystem Rassismen nicht individuell überwinden, sondern müssen sich vielmehr damit auseinandersetzen, dass sie innerhalb dieses Ordnungssystems Rassismus mit befördern.

Mögliche Fragen zur Reflexion der eigenen Verstrickung in dieses Ordnungssystem lauten:

- Wo und wie profitiere/n ich/wir von Rassismus?
- Sind wir Vertreterinnen und Vertreter der Dominanzgesellschaft oder der Minderheiten?
- Wie reden wir über die Anderen? Lassen wir sie selbst zu Wort kommen?
- Sind wir uns unserer Hautfarbe bewusst oder meinen wir vielleicht, gar keine Hautfarbe zu haben?
- Sind wir farbenblind?
- Wie bestätigen wir als Vertreterinnen oder Vertreter einer Minderheit rassistische Strukturen? Profitieren wir als Minderheitsangehörige von Rassismus?
- Würden wir auch Vorteile aus einer weniger rassistisch strukturierten Gesellschaften ziehen können? Welche wären das?
- Warum engagieren wir uns für Antirassismus oder Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft? Weil wir gute Menschen sind? Wegen der deutschen Vergangenheit?

Dieser Fragenkatalog ist an dieser Stelle nicht erschöpfend darzustellen, vielmehr werden einige mögliche Themen benannt, um eine Idee davon zu geben, in welche Richtungen eine derartige (Selbst-)Reflexion der eigenen Verstrickungen gehen kann.

Reflexion der Sprache/ Begrifflichkeiten

Ebenso wie es zurzeit keine rassismusfreie Praxis gibt, können wir aktuell auch nicht auf eine rassismusfreie Sprache zurückgreifen. Vielmehr erzeugt jeder Begriff wieder Dilemmata und Paradoxien. Sprache kann die Aushandlungspraxen eines rassismuskritischen Diskurses widerspiegeln und ist eine Arena, in der sich Entwicklungen hin zu einer Anerkennung von Pluralität vollziehen (können). Es muss an dieser Stelle nicht mehr begründet werden, warum sich der Begriff des ‚Negers' verbietet. Aber wie steht es mit den Begriffen ‚Schwarze Deutsche', ‚Menschen mit Migrationshintergrund' oder ‚Menschen mit Rassismuserfahrungen' oder ‚Weiße'? Spielt der Terminus ‚Schwarze Deutsche' nicht der Essentialisierung von Hautfarbe in die Hände, der Suggestion, es gebe ein Schwarzes Subjekt? Können Jugendlichen der dritten Einwanderungsgeneration noch als ‚Menschen mit Migrationshintergrund' bezeichnet werden und werden ‚Menschen mit Rassismuserfahrungen' nicht allzu leicht stigmatisiert und pathologisiert? Wer ist

'Weiß' – die Dominanzgesellschaft? Diejenigen, die von Rassismus und Antisemitismus profitieren? Also sind Jüdinnen und Juden nicht 'Weiß'? Aber sind sie dann 'People of Color' und 'Menschen mit Rassismuserfahrungen' (vgl. dazu auch Elverich, Kalpaka, Reindlmeier 2006: 17f.)?

In der Auseinandersetzung um die Dilemmata der Bezeichnungen ist es notwendig, zwischen selbstgewählten und fremd zugeschriebenen Bezeichnungen zu differenzieren. Wenngleich ich für eine grundsätzliche Anerkennung von Selbstbezeichnungen plädiere, geschieht dies doch in dem Bewusstsein, dass auch Selbstbezeichnungen Widersprüche und neue Probleme mit sich bringen können, d. h. auch Selbstbezeichnungen sind Zuschreibungen, können essentialisieren. Eine rassismuskritische Sprache ist sich ihrer Unabgeschlossenheit und Relativität bewusst.

Reflexion von 'Stolpersteinen' des Antirassismus

An dieser Stelle möchte ich einige Stolpersteine nennen:
Der *Moralismus* des Antirassismus: In der antirassistischen Arbeit führt der oftmals mitschwingende moralisierende Unterton – denn Rassismus, so wird jede/r bestätigen, ist 'verwerflich' – zur De-Thematisierung von Rassismus, weil die eigenen Verstrickungen nicht angesprochen werden können, wenn sich diejenigen, die sich in diese Richtung äußern wollen, als die 'moralisch Verwerflichen' outen. Was aber nicht angesprochen werden kann, kann auch nicht verändert werden. Moralismus steht in der Gefahr, Rassismus zu konservieren (vgl. Mecheril 2004: 204).

Mit dem Moralismus geht häufig eine weitere Attitüde der 'antirassistisch Wohlmeinenden' einher: Die *Delegation des Rassismus an die Anderen* und/oder an die Strukturen. Von den bereits erwähnten individuellen Verstrickungen wird dadurch abgelenkt. Besonders interessant ist dieses Phänomen, wenn es auf die Rassismen der von Rassismus negativ Betroffenen abhebt, um die Gewaltförmigkeit von Rassismuserfahrungen und eigene Verstrickungen herunterzuspielen. Das Delegationsprinzip hat eine entlastende Funktion. So kann der Hinweis auf den vermeintlichen Rassismus der Migrierten beispielsweise dazu dienen, die rassistischen gesellschaftlichen Strukturen und die rassistischen Einstellungen und Handlungen der Mehrheitsangehörigen zu relativieren.

Nützlichkeitsargumente sind im rassistisch aufgeladenen Migrationsdiskurs in der Bundesrepublik Deutschland beliebt, aber nicht hilfreich. Zur vermeintlichen Verteidigung der andauernden Präsenz von Migrierten, eben auch der ehemaligen so genannten Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter, die zu Einheimischen geworden sind, wird gerne argumentativ darauf verwiesen, dass 'wir' 'sie' brauchen, z. B. weil 'sie' die 'Drecksarbeit' erledigen, zu der 'wir' nicht bereit sind; weil 'sie' die problematische Alterspyramide umkehren können; weil sie 'ökonomisch verwertbar' sind. Diese Argumente sind insofern problematisch, als sie Gegenargumente evozieren, wenn die 'ökonomische Verwertbarkeit' nicht funktioniert. Darüber hinaus sind solche Argumente deshalb problematisch, weil sie nicht von einer grundsätzlichen Freizügigkeit und einer menschenrechtsorientierten Haltung geprägt sind, denn selbstverständlich haben auch diejenigen Migrantinnen und Migranten, die nicht 'unseren' Dreck weg machen und vielleicht selbst schon alt oder arbeitsunfähig sind, ein Anrecht auf ein menschenwürdiges Leben in diesem Land. Argumentationen, die auf der Nützlichkeitsrhetorik basieren, können insofern nicht zur Destabilisierung der Machtasymmetrien beitragen, als 'sie' auf die Legitimierung ihres Daseins durch 'uns' angewiesen bleiben.

Neben den Nützlichkeitsargumenten gibt es einen weiteren problematischen Aspekt im Migrationsdiskurs: den *Exotismus*. Er betont die Bereicherung 'unserer' Kultur durch die verschiedenen Kulturen der Anderen: Italienisches Essen, orientalischer Bauchtanz, türkische Gastfreundschaft, Samba tanzende Brasilianerinnen – die/der Andere wird als Andere/r konstruiert, indem er/sie auf ein statisches kulturelles Phänomen reduziert wird. Sind alle Italiener gute Köche? Tanzen alle Brasilianerinnen Samba? Aber nicht nur diese Reduktion ist prekär. Ihr liegt oftmals, wenn auch nicht auf den ersten Blick ersichtlich, eine problematische Bewertung zugrunde. Der Rassismusforscher Stuart Hall hat dieses Phänomen folgendermaßen ironisierend thematisiert:
„Das heißt also, [...] wir haben gelernt, Triebverzicht zu leisten, sie sind Opfer unendlicher Lust und Begierde, wir sind durch den Geist beherrscht, sie können ihren Körper bewegen, wir denken, sie tanzen usw. [...] Dieses System der Spaltung der Welt in ihre binären Gegensätze ist das fundamentale Charakteristikum des Rassismus, wo immer man ihn findet." (Hall 2000: 14)

Dieser binären Aufteilung kommt in der rassismuskritischen pädagogischen Arbeit eine besondere Rolle zu. Sie muss die Konsequenzen dieser dichotomen Ordnung für die identitäre Entwicklung thematisieren. Denn während 'wir' die Möglichkeit haben, die eigene Identität gewissermaßen selbst zu erfinden, indem 'wir' uns aus den verschiedensten Angeboten herauspicken, was genehm erscheint, werden 'sie' mit Zuschreibungen und Essentialisierungen der vermeintlich ethnischen, nationalen und kulturellen

Herkunft/Kultur konfrontiert. Das ‚wir' kreiert sich selbst, ‚sie' werden kreiert.

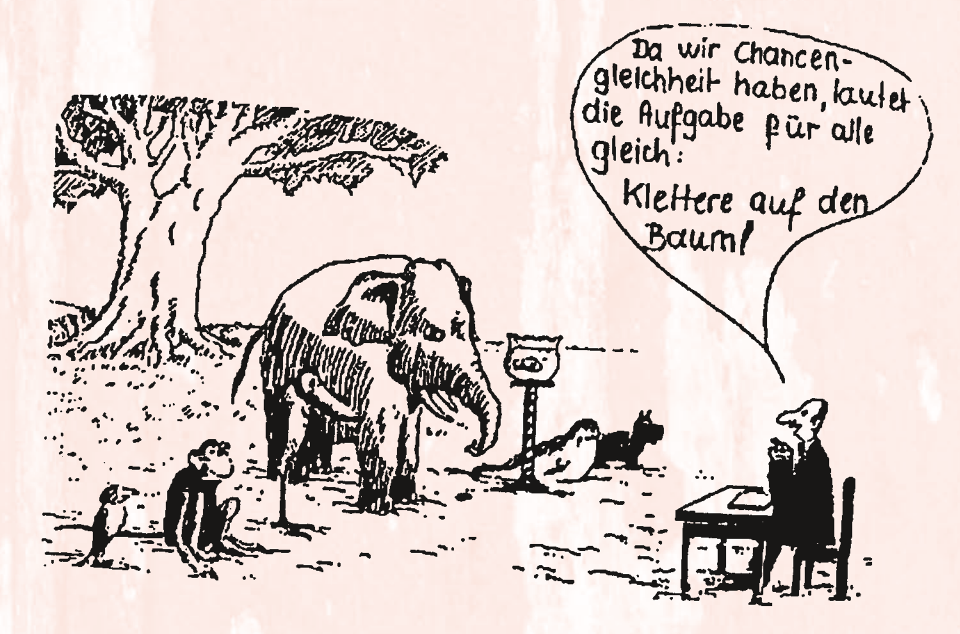
Reflexion problematischer Bewältigungsstrategien in der Antirassismusarbeit:

Über die benannten Stolpersteine hinaus finden sich in der antirassistischen Arbeit häufig zwei Bewältigungsstrategien, die miteinander konkurrieren (vgl. Kalpaka 2006: 279ff.)

Die eine Strategie leugnet Differenz; ihre Parole lautet: Wir sind alle gleich, Hautfarbe spielt keine Rolle. Damit werden Ungleichheiten, ungleiche Voraussetzung, z. B. von Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache, in der Schule unterschlagen und somit fortgeschrieben. Die hegemoniale Kultur als Dominanzkultur wird bestätigt, denn wenn es keine Unterschiede gibt, bleibt alles wie es war, so dass die diskriminierende Realität nicht infrage gestellt werden kann.

Die zweite Strategie essentialisiert Differenz: Das Andere der/des Anderen wird erzeugt, der oder die Andere wird erst durch seine/ihre vermeintliche Andersheit sichtbar; Gleiches oder Ähnliches wird unterschlagen. Zugleich wird die Differenz an der ethnischen/nationalen oder kulturellen Herkunft festgemacht und andere kulturelle Aspekte wie Gender, Klasse oder sexuelle Orientierung werden außer Acht gelassen. Nicht das gleiche Geschlecht und die gleiche soziale Herkunft zweier Freundinnen werden wahrgenommen, sondern die unterschiedliche nationale/ethnische Herkunft wird fokussiert. Differenz bekommt eine unangebrachte, überzogene Bedeutung, wo sie doch völlig irrelevant sein kann.

Als Konsequenz aus diesen beiden konkurrierenden Strategien sollte sich eine rassismuskritische Pädagogik als eine differenzsensible Praxis erweisen, die da, wo die Unterschlagung von Differenz zur Stabilisierung von Dominanzkulturen führt, sich auf die Seite der Verschiedenheit schlägt, und dort, wo die Essentialisierung von Differenz der Erzeugung des/der Anderen als Anderen in die Hände spielt, auf Gemeinsamkeiten verweist. Die amerikanische Lyrikerin Pat Parker hat die Gradwanderung zwischen Anerkennung und Ausblendung von Differenz im Miteinander folgendermaßen beschrieben: „Wenn du mit mir sprichst, vergiß, dass ich eine Schwarze bin. Und vergiß nie, dass ich eine Schwarze bin." (zitiert nach Rommelspacher 1995: 100). Diese Aussage verdeutlicht die pädagogische Herausforderung, die eine differenzsensible und rassismuskritische Praxis darstellt.



aus: Bündnis für Toleranz und Zivilgesellschaft 2004

Reflexion der Ausrichtung der Pädagogik auf Gleichheit oder Gerechtigkeit?

Nicht nur die Pädagogik, sondern auch die gesellschaftlichen Strukturen der Bundesrepublik Deutschland allgemein sind auf ein Gleichheitspostulat hin ausgerichtet. Allerdings ist das Postulat „alle Menschen sind gleich" keine Feststellung von Realität, vielmehr ist die Betonung des Gleichheitsgrundsatzes immer gefährdet, Differenzen und Ungleichheiten nicht im ausreichenden Maße wahrzunehmen. Es haben nicht alle Menschen gleiche Startchancen, gleiche Bedingungen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben die Auswirkungen dieser Gleichheitsmaxime für das deutsche Schulsystem analysiert (vgl. beispielsweise Mecheril 2004: 133 – 175) und Studien wie PISA (vgl. Deutsches Pisa Konsortium 2001) haben das Problem der Desintegration von Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem aufgrund ihrer *sozialen* Herkunft nachgewiesen. Unterschlagung von Differenz und Ungleichheit und das Insistieren auf den Gleichheitsgrundsatz führen zu Ungerechtigkeit, wie auch die obige Karikatur plastisch vor Augen führt.

Reflexion des vorherrschenden Normalitätswahns

Rassismus wird erzeugt von Vorstellungen und Definitionen von Dazugehörigkeit und Nichtdazugehörigkeit, vom Eigenen und Frem-

den: Das Dazugehörige, das Eigene ist zugleich das ‚Normale' d. h. es entspricht der Norm oder den Normvorstellungen. Diese Normalitätsvorstellung gehören zur Disposition gestellt und reflektiert, damit diejenigen, die den Normalitätsvorstellungen nicht entsprechen, nicht Opfer einer ‚Normalitätstyrannei' werden. Es ist immer wieder eine kritische Haltung gegenüber den Normalisierungspraxen und Normalitätsansprüchen zu erarbeiten, ‚Normalitätstyrannei' gilt es zu skandalisieren.

Reflexion braucht Zeit und Raum

Es reicht allerdings nicht aus, Reflexion einzufordern, sie muss vielmehr institutionell verankert werden, sie braucht finanzielle und strukturelle Ressourcen, z. B. einen Ort, wo im Team, im Kollegium reflektiert werden kann (Team- und Gruppensupervision, Kollegiale Beratung etc.). Reflexion braucht die Bereitschaft, die eigene Person, die eigene Arbeit selbstkritisch zu thematisieren; es braucht die Fähigkeiten, im Team/Kollegium fehlerfreundlich und kritisch zugleich sich als Subjekte und als Gruppe wahrzunehmen und zu reflektieren. Es geht selten um richtig und falsch, vielmehr geht es darum zu erkennen, dass

- Menschen mit ihren individuellen Begrenzungen zu kämpfen haben, beispielsweise mit blinden Flecken und Voreingenommenheit;
- Strukturen Einschränkung und Grenzen mit sich bringen, die wahrgenommen und – soweit möglich – verändert werden müssen;
- häufig zunächst die ganze Komplexität der Sachlage wahrzunehmen ist. Einfache Analysen und Lösungen sind häufig nicht der komplexen Realität angemessen, weil sie unvollständig oder unterkomplex sind. Erst wenn die Sachlage angemessen analysiert und wahrgenommen wird, kann sie auf mögliche Problemlösungsstrategien hin betrachtet und angegangen werden. Eine angemessene Analyse beherrscht die Komplexität der Sachlage, eine unterkomplexe Analyse lässt die Komplexität die Menschen beherrschen;
- nicht auf alles sofort eine Antwort gefunden werden kann. Manchmal sind die richtigen Fragen wichtiger als vorschnelle Antworten;
- mit Reflexion ein Lern- und Verunsicherungsprozess einhergehen kann. (Selbst-)Reflexion ist ein Lernprozess und stellt Erfahrungen dar, „die in die Krise führen." (Haug 1981)

Literatur

Bündnis für Toleranz und Zivilcourage (Hg.) (2004): Wie die Elefanten auf die Bäume kommen. Chancen interkulturellen und pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft, Villigst

Deutsches Pisa Konsortium (Hg.) (2001): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (2006): Spurensicherung durch Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, in: dies (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a. M., 9-24

Hall, Stuart (1996): Einige „politisch nicht korrekte" Pfade durch PC, in: Das Argument, 213, 71-82

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Räthzel, Nora (Hg.). Theorie über Rassismus. Hamburg, 7-16

Haug, Frigga (1981): Erfahrungen in die Krise führen oder: Wofür brauchen Lernende die Lehrer?, in: Das Argument, Sonderband 58, 67-77

Kalpaka, Annita (2006): „Hier wird Deutsch gesprochen" – Unterschiede, die einen Unterschied machen, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a. M., 263-297

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit, Berlin

Auf der Suche nach gelingender Praxis – Fragen an antirassistische Bildungsarbeit

Gabi Elverich/Karin Reindlmeier

Der ‚Markt' pädagogischer Konzepte im Bereich der antirassistischen Bildungsarbeit ist inzwischen überaus unübersichtlich geworden. Die vielen Begriffe, die in der Debatte ‚herumschwirren', tragen dabei nicht unbedingt zur Klärung bei, da sich hinter gleichen oder ähnlichen Begriffen sehr heterogene Inhalte und Herangehensweisen verbergen können, und umgekehrt mit unterschiedlichen Begriffen teilweise gleiche Inhalte gemeint sind. Dies soll nicht heißen, dass die Begriffe zufällig sind und keine Bedeutung haben, aber gewählte Begrifflichkeiten sind keine Garantie für bestimmte Inhalte.

Und auch die in diesem Feld zentralen Begriffe Rassismus und Kultur werden unterschiedlich definiert. Einen Überblick über die verschiedenen Ansätze in diesem Bereich geben zu wollen, ist daher in mehrfacher Hinsicht ein schwieriges und eigentlich auch unmögliches Unterfangen, weshalb wir anregen wollen, einen anderen Weg zu gehen. Wir verwenden im Folgenden antirassistische Bildungsarbeit als Überbegriff, unsere Überlegungen beziehen sich jedoch auch auf die angrenzenden bzw. sich überschneidenden Arbeitsfelder der Antidiskriminierungsarbeit und interkulturellen Pädagogik sowie auf Diversity-Ansätze.

In unserem Beitrag möchten wir dazu ermutigen, einen Blick hinter die verschiedenen ‚Verpackungen' und Bezeichnungen in diesem Feld zu werfen und sich die Inhalte, Ziele und Arbeitsweisen, die sich dahinter verbergen, genauer anzuschauen. Dafür möchten wir einige Fragen und Gedanken zur Reflexion von Praxis vorstellen, die hilfreich sein können, um einen kritischen Blick auf vorhandene Konzepte zu werfen, nach Leerstellen und Widersprüchen zu fragen und dadurch die eigene Praxis weiterzuentwickeln.

Der folgende Beitrag beruht auf Überlegungen aus unserem Buchprojekt „Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft" sowie auf unseren dort dokumentierten Erfahrungen und Reflexionen in Zusammenhang mit einem Fortbildungskonzept, das wir vor einigen Jahren entwickelt haben (vgl. Elverich/Reindlmeier 2006). Diese Fortbildung richtete sich an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die im Bereich der antirassistischen Bildungsarbeit tätig sind bzw. sich für diesen Bereich weiter qualifizieren wollen. Wir hatten damals den Auftrag, eine Orientierung im unübersichtlichen Arbeitsfeld der antirassistischen Bildungsarbeit zu bieten. Die anfängliche Überlegung, verschiedene Konzepte vorzustellen und exemplarisch auszuprobieren, verwarfen wir recht schnell, da sie uns aus konzeptionellen und zeitlichen Gründen wenig sinnvoll erschien.

Stattdessen stellten wir uns die Frage, was uns selbst in der antirassistischen Bildungsarbeit wichtig ist. Welche Kompetenzen halten wir für zentral? Was haben wir selbst für unsere Arbeit in diesem Bereich als hilfreich erlebt, und wovon denken wir, dass es auch für andere Multiplikatoren und Multiplikatorinnen hilfreich sein könnte? Wir selbst arbeiten so, dass wir methodische Ansatzpunkte aus sehr unterschiedlichen Konzepten verwenden und auf die jeweilige Situation und Zielgruppe abstimmen. Wichtig ist uns dabei, die theoretischen Hintergründe von Konzepten und eigener Praxis transparent und damit diskutierbar zu machen.

Ein Ausgangspunkt des Buches war die Feststellung, dass es im Bereich der antirassistischen und interkulturellen Bildungsarbeit zwar inzwischen eine ganze Reihe von Methodenhandbüchern sowie theoretischen Arbeiten gibt, jedoch kaum Publikationen, in denen Praxis theoriegeleitet reflektiert wird. Das Buch „Spurensicherung" setzt an dieser Stelle an und versucht somit, einen Beitrag zur Reflexion von Praxis und der Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu leisten. Auf der Grundlage der Überlegungen, die wir im Zusammenhang mit diesem Buch angestellt haben, beziehen sich die folgenden Ausführungen sowohl auf die Einordnung von Konzepten und Ansätzen als auch auf die Reflexion von (eigener) Praxis im Zusammenhang mit diesen Konzepten.

Unter Reflexion verstehen wir das Nachdenken über theoretische und konzeptionelle Grundlagen sowie die Analyse konkreter Lernprozesse in der Praxis. Reflexion in diesem Sinne nimmt auch die Rah-

men- und Kontextbedingungen in den Blick, in denen pädagogisches Handeln stattfindet. Ziel ist es, den Blick für Widersprüche und Dilemmata zu schärfen. Wir sehen Reflexion damit als Chance, die eigene Arbeit auf ihre Wirkungen hin zu analysieren, neue Fragen zu stellen und Ansatzpunkte für eine Weiter- und Neuentwicklung von Konzepten zu finden.

Eine zentrale Frage für Reflexionsprozesse ist, mit welcher ‚Brille' ich auf Konzepte und die Praxis schaue, weil der theoretische Rahmen mitbestimmt, was in den Fokus gerät. Da Reflexion in unserem Verständnis ein strukturiertes und theoriegeleitetes Vorgehen ist, liegt es nahe, ihr mit Hilfe von Kategorien eine Richtung zu geben.

Für die „Spurensicherung" in unserem Buch waren dabei u. a. die folgenden Reflexionskategorien und Fragestellungen hilfreich und aufschlussreich, die wir ausgehend von theoretischen Überlegungen und Erfahrungen aus der Praxis formuliert und hier noch um einige Aspekte ergänzt haben:

Welche Problembeschreibung bildet den Ausgangspunkt der Arbeit?

Eine erste zentrale Frage an jede Form von Konzepten und Praxis ist die Frage danach, was eigentlich jeweils als Problem formuliert wird. Annita Kalpaka hat einmal treffend auf den Punkt gebracht, wie wichtig die Problembeschreibung für den Umgang mit dem Problem in der Praxis ist: *„Die Art und Weise, wie man das zu lösende ... Problem definiert, bestimmt die Richtung mit, in der nach Lösungen zu suchen wäre. Die jeweilige Problemdefinition beinhaltet eine subjektive Interpretation alltäglicher Wirklichkeit, selbst dann, wenn man denkt, es wäre eine reine Beschreibung der Situation."* (Kalpaka 1994: 10)

In Ausschreibungen und Ankündigungen von Bildungsangeboten findet man sehr unterschiedliche Beschreibungen und Wahrnehmungen des Ausgangsproblems, das mit antirassistischer Bildungsarbeit ‚bekämpft' werden soll. Je nachdem, ob z. B. von ‚interkulturellen Konflikten', ‚kulturellen Differenzen' oder ‚Rassismus' in der Einwanderungsgesellschaft die Rede ist, werden andere Gegenstrategien abgeleitet. Deshalb ist es auch hier wieder interessant, nicht nur die Begrifflichkeiten, sondern auch die Inhalte der Problemdefinitionen zu hinterfragen. So ist die Frage, auf welches Problem antirassistische Bildungsarbeit eigentlich eine Antwort geben soll, nicht nur für die Gestaltung pädagogischer Konzepte von zentraler Bedeutung. Es geht auch darum, ob z. B. die ‚Fremdheit von Kulturen' oder rassistische Ausgrenzungsmechanismen auf der interaktiven, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene eine angemessene Beschreibung des Ausgangsproblems darstellen.

Welches Kultur- und Rassismusverständnis liegt den Ansätzen/der Praxis zugrunde?

Neben der Frage nach der Problembeschreibung stellt sich die Frage nach den Begriffen, die der eigenen Arbeit zugrunde gelegt werden, und danach, was jeweils darunter verstanden wird. In der antirassistischen Bildungsarbeit ist dabei vor allem die Frage nach dem Rassismus- und Kulturverständnis zentral, da hier die Weichen für die Gestaltung der Bildungsangebote gestellt werden. Deshalb sind pädagogische Konzepte und die eigene Praxis danach zu befragen, wie Rassismus dort thematisiert wird: Wird Rassismus als Problem auf der individuellen Ebene verortet und damit personalisiert oder wird die strukturelle Ebene mitgedacht und ein Zusammenhang zwischen individuellen Einstellungen und gesellschaftlichen Strukturen hergestellt?

(Wie) ist die Auseinandersetzung mit Rassismus eingebettet? Wird Rassismus als Extrathema oder als Querschnittsaufgabe gefasst? Wird Rassismus beispielsweise nur in Seminaren thematisiert, in denen es explizit um Rassismus geht, oder wird versucht, das Thema auch in andere Seminare, in denen es um andere Themen geht, zu integrieren? Und inwiefern werden auch die eigenen Strukturen, z. B. die eigene Institution, mit in den Blick genommen und wird der Frage nachgegangen, wie dort mit Rassismus umgegangen wird?

Darüber hinaus stellt sich die Frage, welches Kulturverständnis der eigenen Arbeit zugrunde gelegt wird. Was wird unter Kultur verstanden? Werden Kulturen eher als statisch, homogen und klar voneinander abgrenzbar angesehen oder wird ein dynamischer und offener Kulturbegriff zugrunde gelegt, in dem Kultur als widersprüchliche und veränderbare Größe begriffen wird? Und wie wird das Verhältnis zwischen den einzelnen Subjekten und ‚ihrer' Kultur gesehen? Eine weitere Frage ist, wie der Zusammenhang zwischen Kultur und Macht gesehen wird. Und: Wird dieser überhaupt gesehen?

Welche Formen von Diskriminierung werden einbezogen? Wie werden Kategorien miteinander verknüpft?

Bei Konzepten und eigener Praxis, die mehrere Formen und Ebenen von Diskriminierungen in den Blick nehmen, stellt sich nicht nur die Frage, welche Diskriminierungsformen thematisiert werden, sondern auch, in welchem Verhältnis diese zueinander stehen: Werden verschiedene Zugehörigkeiten und Diskriminierungsmerkmale ‚addiert' oder werden Zugehörigkeiten

eher als ein Geflecht von Differenzlinien, Überschneidungen, Wechselbeziehungen, aber vor allem auch von Uneindeutigkeiten, Brüchen und Widersprüchen verstanden? Auch wenn die Frage nach der Verflechtung von Diskriminierungsformen theoretisch und empirisch ungeklärt ist, ist die Auseinandersetzung mit dem Zusammenwirken unterschiedlicher Logiken und Funktionsweisen von Diskriminierungen bedeutsam für die antirassistische Bildungsarbeit.

Auch der Umgang mit den verschiedenen Diskriminierungsformen in der Praxis wirft viele Fragen auf:
Werden alle Diskriminierungsformen gleich behandelt oder findet eine Hierarchisierung statt? Wie wird mit sensiblen persönlichen Diskriminierungserfahrungen umgegangen? Werden strukturelle Aspekte der Diskriminierung im Hinblick auf die Verteilung von Ressourcen und Privilegien thematisiert? Wird mitgedacht, dass Diskriminierungen aufgrund eines Merkmals kontextgebunden sind und nicht immer und für jeden und jede das gleiche bedeuten? Eine zentrale Herausforderung der antirassistischen Bildungsarbeit besteht unserer Erfahrung nach darin, dass die Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Zugehörigkeiten und dem Zusammenwirken von Merkmalen immer wieder neu zu stellen und nur konkret für die jeweilige Situation und Person zu beantworten ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Bedeutung beliebig wäre und es auf der Ebene der strukturellen Diskriminierung z. B. im Hinblick auf den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen keine Unterschiede zwischen der Benachteiligung von Brillenträger/inne/n und Flüchtlingen gäbe.

Wie wird mit theoretischen Zugängen und Begrifflichkeiten umgegangen?

Wie bereits ausgeführt, liegt jedem Konzept und jeder Praxis von antirassistischer Bildungsarbeit ein bestimmtes theoretisches Verständnis zugrunde, aus dem sich die jeweiligen Ziele, Herangehensweisen und Methoden ergeben. Dies wird häufig übersehen, weil die theoretischen Grundlagen selten thematisiert und expliziert werden. Für eine kritische Auseinandersetzung mit pädagogischen Ansätzen ist es jedoch wichtig, die impliziten Grundannahmen herauszuarbeiten, da sie sonst nicht diskutierbar und hinterfragbar sind.

Eine aus unserer Sicht wichtige Frage an die Konzepte und die damit verbundene Praxis ist daher, wie mit Theorie umgegangen wird: Wird offen gelegt, mit welchen Begriffen, z. B. mit welchem Rassismusverständnis, gearbeitet wird und warum? Und wenn ja: Wie findet diese Auseinandersetzung statt? Geht es dabei ‚nur' um die Theorie der Anleitenden oder werden auch die Theorien der Teilnehmenden thematisiert? Denn auch diese bringen bestimmte Theorien mit was z. B. Diskriminierung oder die Ursachen und Funktionsweisen von Rassismus angeht. In diesem Zusammenhang stellt sich dann auch die Frage, wie Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden.

Theoretische Vorannahmen sind nicht nur in den verwendeten Begriffen vorhanden, sondern schlagen sich auch in den angewandten Methoden nieder. So stellt sich hier beispielsweise die Frage, welches Lernverständnis jeweils zugrunde gelegt wird. In der antirassistischen Bildungsarbeit wird sehr viel mit handlungs- und erlebnisorientierten Methoden gearbeitet, auch für uns sind diese nicht aus unserer eigenen Seminarpraxis wegzudenken. Methoden sind ‚Handwerkszeug' in der Bildungsarbeit, gleichzeitig wird aber oft übersehen, dass eben auch diese Methoden eine ganze Menge Theorie beinhalten, wie z. B. Erklärungen über die Funktionsweisen und Ursachen von Rassismus oder Vorurteilen. Diese wird aber meist nicht expliziert und ist oft auch den Anleitenden nicht wirklich bewusst.

Aus welcher Perspektive wird gesprochen? Wer wird angesprochen?

Bei genauerer Betrachtung des Arbeitsfeldes antirassistischer Bildungsarbeit fällt auf, dass die dort arbeitenden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zum größten Teil Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und damit auch der ‚Dominanzkultur' sind. Hier stellt sich die Frage nach dem Zugang zu diesem ‚Markt': Welche Qualifikationen sind erforderlich und wie und wo können diese von wem erworben werden? Wer kommt auf diesem Markt zu Geld und wer gewinnt an Ansehen? Und: Wer wird von den jeweiligen Angeboten angesprochen oder eben nicht? Diese Fragen werden in der Praxis selten gestellt und verweisen auf einen ‚weißen Fleck' der Bildungsarbeit in diesem Bereich: Dort, wo Bildungsmaßnahmen „offen für alle" ausgeschrieben werden, zeigt sich, dass der Großteil der Konzepte die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft widerspiegelt. Damit werden primär deren Interessen bedient und die Kompetenzen von Mehrheitsangehörigen erweitert.

Bei der Frage nach den Perspektiven geht es deshalb um den Blick auf die Teilnehmenden und die Leitung. Hier stellt sich die Frage nach der eigenen Verstrickung und der Position, aus der ich jeweils als Leiterin spreche. So ist uns beispielsweise in der Reflexion unseres Fortbildungskonzeptes rückblickend deutlich geworden, dass wir dies aus einer Weißen[1)] Mehrheitsperspektive und für die Zielgruppe Weißer Deutscher entwickelt und es auch in der späteren Arbeit mit gemischten Gruppen nicht modifiziert haben. Wir haben uns damals z. B. nicht explizit gefragt, was Menschen mit Rassis-

muserfahrungen davon haben können, sich in einer Fortbildung mit einem Weißen Team in einer Weißen Gruppe darüber auseinanderzusetzen, wie Rassismus ‚funktioniert'.

Ein weiteres Beispiel sind die Erfahrungen aus einer anderen Fortbildung, die zeigen, wie im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven und Interessen ungewollt Dominanzen reproduziert werden können. Ausgangspunkt war ein Konflikt um die inhaltlichen Schwerpunkte der Seminarmodule. Der Mehrheit der Weißen Teilnehmenden und Teamerinnen war es ein Anliegen, u. a. eine antirassistische Kampagne zu planen, während von Teilnehmenden mit Rassismuserfahrungen gewünscht wurde, sich stärker mit Machtverhältnissen und Dominanzen innerhalb der Gruppe auseinanderzusetzen. In der Reflexion wurde der Umgang mit den unterschiedlichen Interessen kritisiert, weil der Eindruck entstanden war, dass aus Weißer Perspektive definiert wird, was ‚richtig' und ‚wichtig' für die antirassistische Arbeit ist.

Uns ist die Reflexion unserer eigenen Weißen Perspektive in der antirassistischen Bildungsarbeit zunehmend wichtiger geworden. Dies umfasst auch die unbequeme und verunsichernde Frage danach, wie Rassismen im eigenen Arbeitsbereich reproduziert werden. Wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang auch die Reflexion des Kontextes und der Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit, deren Strukturen und ‚Normalitäten' die Reproduktion von Dominanzen häufig nahe legen. Wenn Menschen mit Rassismuserfahrungen in vielen Gruppen in der Minderheit sind und deren Perspektiven zudem selten auch im Team vertreten sind, ist die Wahrscheinlichkeit besonders groß, dass deren Anliegen und Bedürfnisse im Arbeitsalltag ‚hinten runter fallen'. Wenn zudem z. B. Empowerment-Konzepte von und für Menschen mit Rassismuserfahrungen auf Schwierigkeiten stoßen, Finanzierungsmöglichkeiten zu finden, ist es wenig überraschend, dass solche Ansätze bislang kaum verbreitet sind.

Welche Spuren hinterlässt die Arbeit? Welche Effekte und Konsequenzen des Handelns sind in der Praxis zu beobachten? Welche davon sind erwünscht und welche nicht?

In Bezug auf die konkrete Praxis stellt sich auch die Frage nach den Spuren, die die eigene Arbeit hinterlässt. Wir halten es für sinnvoll zu beobachten, was genau in der Praxis passiert, und dabei folgenden Fragen nachzugehen: Welche Konsequenzen hat das eigene Handeln? Und: Welche Spuren, welche Effekte sind dabei erwünscht und welche nicht? Welche stehen unter Umständen sogar den eigenen Absichten entgegen?

Wie bereits erwähnt, geht es uns mit den hier vorgestellten Reflexionsfragen und -kategorien darum, sowohl Konzepte und Ansätze zu reflektieren als auch die Praxis, die in deren Namen stattfindet. Wir finden es in diesem Zusammenhang wichtig, beides zu reflektieren. So kann ein und dasselbe Konzept in der Praxis ganz unterschiedlich umgesetzt werden, je nachdem, wer es wann wo in welchem Kontext und mit welcher Zielgruppe anwendet. Und auch der Rassismusbegriff, der einem bestimmten Konzept zugrunde liegt, findet sich nicht unbedingt auch bei der Umsetzung in die Praxis wieder. Denn die Frage ist hier, was jeweils in den einzelnen Übungen passiert, in welche Richtung diese ausgewertet werden, wie die Gruppe zusammengesetzt ist usw.

So fällt auf, dass in der Praxis Rassismus oft dann doch eher als Problem von Vorurteilen bearbeitet wird, indem z. B. Übungen und deren Auswertung diesen Fokus haben. Oder es wird mit Übungen gearbeitet, in denen es um die Begegnung und die Konflikte zwischen zwei klar voneinander abgrenzbaren Kulturen geht – und all das oft auch dann, wenn die eigenen Absichten eigentlich darin bestehen, Rassismus als Strukturprinzip zu thematisieren und der eigenen Arbeit ein dynamisches und offenes Kulturverständnis zugrunde zu legen. Ein anderes Beispiel sind Kulturalisierungen, die häufig in konkreten Übungen vorkommen: Aufgrund dessen, dass im gesellschaftlichen Diskurs und im Alltagsdenken das Erklärungsschema Kultur derartig weit verbreitet ist, ist es nahe liegend, dass dieses leicht auch in der pädagogischen Praxis reproduziert wird.

Deshalb kann es hilfreich sein, jeweils auch danach zu fragen, warum das eigene Handeln funktional ist – so ist es nicht zufällig, dass z. B. bestimmte Übungen zu Vorurteilen in vielen Bildungsangeboten durchgeführt werden. Diese erscheinen unter Zeit- und Handlungsdruck häufig machbarer als der Versuch, die Komplexität von gesellschaftlichen Strukturen und die eigene Verstrickung darin zu thematisieren. Auch im Hinblick auf die Zusammensetzung von Team und Gruppe ist es wichtig, die Aufmerksamkeit auf die Reproduktion von Dominanzen zu richten.

Mit der Frage nach den Effekten und Konsequenzen des eigenen Handelns ist so auch die Frage nach gesellschaftsverändernder oder stabilisierender Wirkung von Konzepten und pädagogischer Praxis verbunden. Reflexion in diesem Sinne kann verunsichernd sein, wenn man danach fragt, wie die eigene Praxis trotz gegenteiliger Absichten herrschaftsstabilisierend wirken kann. Gerade deswegen sehen wir Reflexion dabei als einen Schritt auf dem Weg zur Destabilisierung

von Machtverhältnissen sowie rassistischen und diskriminierenden Strukturen an.

Schlussbemerkungen

Wir möchten abschließend noch auf einige Aspekte eingehen, die uns im Zusammenhang mit der Reflexion von Konzepten und Praxiserfahrungen relevant erscheinen.

Vorweg: Wir gehen davon aus, dass in der pädagogischen Praxis immer auch Effekte produziert werden, die so nicht beabsichtigt waren oder vielleicht sogar das Gegenteil davon sind, was man ‚eigentlich' wollte – im Sinne von ‚gut gemeint ist nicht immer auch gut gemacht'. Die eigene Arbeit bewegt sich immer in Widersprüchen und Spannungsfeldern. Damit sind zum einen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und herrschenden Diskurse gemeint, zum anderen geht es jeweils auch um den Kontext der eigenen Arbeit, die konkreten Arbeitsbedingungen, die Aufträge der eigenen Institution und/oder die Auflagen der Geldgeber/innen usw.

Wichtig für die Reflexion von Praxis ist unserer Meinung nach auch, dass es dabei nicht nur um die Identifizierung kritischer Faktoren geht. Es kann sehr aufschlussreich sein, gelungene Praxis unter die Lupe zu nehmen und nach den Gelingensbedingungen zu fragen. Wenn ein Projekt positiv im Sinne der eigenen Zielsetzungen verlaufen ist, wird die Frage nach den Gründen, warum genau es gut gelaufen ist, viel zu selten gestellt.

Bei all dem bleibt die Frage offen, warum Reflexion in der Praxis, im Projektalltag so oft zu kurz kommt, wenn sie denn so wichtig und hilfreich sein kann. Auch hier geht es um die Rahmenbedingungen, die Reflexion von Praxis fördern bzw. behindern können: Zunächst einmal ist es nicht weiter verwunderlich, dass Reflexion oft ‚hinten runter fällt' – steht sie doch der in der Praxis gängigen Logik des ‚Handeln-Müssens' diametral entgegen. Eben deswegen halten wir es im Sinne gelingender Praxis für wichtig, bewusst Räume für Reflexion zu schaffen, die dem unmittelbaren Handlungsdruck der Praxis entzogen sind. Denn sich diese Zeit und den Raum zu nehmen, ist die Voraussetzung dafür, die eigene Arbeit zu analysieren und gegebenenfalls neue Zugänge zu entwickeln – und zwar ohne dass dabei sofort ‚fertige Lösungen' und Handlungsrezepte gefragt sind. Für all das ist es hilfreich, sich auszutauschen und Verbündete zu suchen – denn nur so ist es letztlich möglich, bestimmte Fragen überhaupt stellen zu können und einen bewussten Umgang mit den Spannungsfeldern und Widersprüchen zu entwickeln, in denen sich antirassistische Bildungsarbeit bewegt.

Literatur

Elverich, Gabi/Reindlmeier, Karin (2006): „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit" – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/M.: IKO-Verlag, S. 27-62

Kalpaka, Annita (1994): Fremd ist der Fremde, in: Flores Baeza, Viktoria et al. (Hg): Bildung und Erziehung im Einwanderungsland, Hamburg, S.10

1) In Anlehnung an die Debatte der Critical Whiteness Studies soll die Großschreibung des Begriffs verdeutlichen, dass es sich hierbei nicht um ein äußeres, biologisches Merkmal, sondern um ‚Weiß-Sein' als soziale Konstruktion handelt, die auf eine soziale Position und strukturelle Dominanz in gesellschaftlichen Machtverhältnissen verweist.

Die postkoloniale und postnationalsozialistische Kontextualisierung des Islamdiskurses in Deutschland und ihre pädagogischen Konsequenzen

Iman Attia

Seit dem ausgehenden Mittelalter wurde der ‚islamische Orient' als Gegenbild zum ‚Eigenen' konstruiert. Dabei wurden ihm jene Eigenschaften als zentrale Merkmale zugewiesen, die das christliche Abendland nicht als eigene anerkennen wollte. Diese Merkmale änderten sich im Laufe der Jahrhunderte und auch die Bewertung des ‚Eigenen' bzw. des ‚Anderen' erfuhr einige Wandlungen. Heute wird ‚der Islam' im herrschenden ‚westlichen' Diskurs abgewertet, gleichzeitig werden einige, meist als ‚orientalisch' markierte Merkmale exotisiert. Insgesamt wird die ‚eigene' Kultur als ‚westliche Moderne' positiv dargestellt, negative Erscheinungen werden als Ausnahmen oder traditionelle Überreste herausdefiniert. Der politische und diskursive Beitrag der so definierten ‚westlichen Moderne' zur Einteilung der Welt in ‚Barbaren' und ‚Zivilisierte' wird dabei gerne übersehen.

Das politische Feindbild Islam, das spätestens seit dem 11. September 2001 offensichtlich geworden ist, schöpft aus einem antimuslimischen Kulturrassismus und Orientalismus, der sich in kulturellen und Alltagsdiskursen über die Jahrhunderte gehalten und ausdifferenziert hat. In Deutschland erfährt er eine besondere Ausprägung durch seine Kontextualisierung in postkoloniale und postnationalsozialistische Diskurse und Politiken. Obwohl Deutschland nicht zu den großen Kolonialmächten gehörte, prägen koloniale Diskurse die Präsentation des ‚Eigenen' sowie des ‚Anderen' und koloniale Politiken die Ausgestaltung von Arbeitsmigrations-, Einwanderungs- und Flüchtlingspolitik. Die nationalsozialistische Geschichte Deutschlands wiederum hat Auswirkungen auf die Sichtweise auf (nicht nur ‚arabische') ‚Muslime', die sie als die eigentlich neuen Antisemiten präsentiert und sich selbst dabei aus der Verantwortung zieht.

Das Andere des Westens

Edward W. Said veröffentlichte 1978 eine Studie zum Orientalismus (dt. 1981), die als zentrale Publikation der postkolonialen Theorie gilt (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005). Ausgehend von englischen und französischen literarischen Texten untersucht er den Beitrag von Kultur und Theorie zur Unterwerfung, Ausbeutung und Beherrschung des arabisch-islamischen Orients. Said fasst seine Ergebnisse dahingehend zusammen, dass ‚der Westen' ‚den Orient' als sein kulturelles Gegenbild, sein ‚Anderes' geschaffen habe (‚Othering'), indem er ‚den Orient' als eine in sich geschlossene Kultur konstruiert habe, die sich wesentlich von ‚der westlichen' unterscheide. Indem ‚der Orient' kulturell als unzivilisiert, irrational und rückständig präsentiert werde, könnten die eigenen wirtschaftlichen und politischen Interessen im Zusammenhang mit der Kolonisierung und dem Imperialismus als berechtigt legitimiert werden, mehr noch, sie würden als Segen für ‚die Anderen' dargestellt. Said bezeichnet den „Orientalismus [als …] ein[en] westliche[n] Stil der Herrschaft, Umstrukturierung und des Autoritätsbesitzes über den Orient" (Said 1981: 10). Die Essenzialisierung ‚des Anderen' durch kulturelle Hegemonie habe eine Wirklichkeit hervorgebracht, die auch nach dem Kolonialismus wirksam sei. „Man sollte niemals annehmen, dass die Struktur des Orientalismus nichts anderes ist als eine Struktur der Lügen und Mythen, welche, wenn die Wahrheit über sie berichtet werden sollte, einfach verschwinden würde" (ebd.: 13). Vielmehr sei der „Orientalismus in die allgemeine Kultur" (ebd.: 14) eingegangen und präge Selbst- und Fremdbild über ‚Orient' und ‚Islam' sowie die Selbstpräsentation des ‚Westens': „Und als solche hat der Orientalismus weniger mit dem Orient zu tun als mit ‚unserer' Welt" (ebd.: 21).

Der Islamdiskurs als Kulturrassismus

Inzwischen liegen einige Studien zum Islamdiskurs im deutschsprachigen Raum vor. Sie untersuchen Werke aus Kultur und Theorie, die seit Jahrhunderten das Orient- und Islambild prägen (vgl. die Beiträge in Attia 2007). Ganz überwiegend wird in diesen Werken ein Bild entworfen, das ‚Orient' und ‚Islam' als Gegenbild zum ‚christlichen Abendland' essenzialisiert und in eine hierarchische Ordnung zur ‚eigenen' Kultur bringt. Diese Bewertung fiel nicht immer und ausschließlich zugunsten des ‚christlichen Abendlandes' aus (dies zeigt sich z. B. im affirmativen Bezug auf philoso-

phische Texte oder freiere Sexualität im ‚Orient' zu Beginn der europäischen Aufklärung), die Diskurse gingen mit historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen einher, wurden von ihnen beeinflusst und wirkten ihrerseits auf diese zurück. So trat im ausgehenden Mittelalter in Abgrenzung zum eigenen christlichen Selbstverständnis ‚der Islam' als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zu ‚den Fremden', ‚Anderen' in den Vordergrund (vgl. Höfert 2007). Später wurde die Bedeutung der Religion von nationalen, regionalen oder systembedingten Merkmalen abgelöst, Kultur als Ordnungsschema übernahm häufig die Rolle, die bis dahin der Religion zugewiesen worden war.

Durch die wissenschaftliche Fundierung des Rassismus im Zuge der Aufklärung wurde Kultur biologisiert und naturalisiert. Durch die Trennung von Staat und Religion trug die Aufklärung wesentlich zur bürgerlichen Emanzipation von Juden und Jüdinnen bei. Gleichzeitig wurde der christliche Antijudaismus durch den säkularen Antisemitismus abgelöst, da neue Begründungszusammenhänge benötigt wurden, um die bestehenden Herrschaftsverhältnisse aufrecht zu erhalten. Diese Konstruktion wurde durch die Naturwissenschaften legitimiert. Während zentrale Philosophen in der ‚jüdischen Rasse' eine Bedrohung der Aufklärung vermuteten, verorteten sie ‚Wilde' und ‚Neger' zwischen Tier und Mensch und sich selbst als die vollkommenste ‚Rasse'. Die Kulturalisierung biologischer Differenzen folgt der Unterscheidung in ‚Barbaren' und ‚Kultivierte', wie sie schon von Aristoteles getroffen wurde und grundlegend für rassistische Stereotypisierungen ist (vgl. Hund 2007). Demnach ist die Erfindung von Rassen eine Folge des Rassismus und nicht seine Grundlage. Rassismus visualisiert kulturelle Konstruktionen durch phänotypische Zuordnungen, er ist stets ein Kulturalismus, da die Konstruktion biologischer ‚Rassen' nicht ohne kulturelle Zuweisungen auskommt. Über diesen gemeinsamen Bezug hinaus unterscheiden sich Rassismen durch ihre unterschiedlichen Entstehungs- und Begründungszusammenhänge sowie Formen und Folgen, weshalb sie jeweils gesondert analysiert werden müssen.

Vor diesem Hintergrund kann der antimuslimische Rassismus als Kampf um die politische und diskursive Macht rekonstruiert werden, aber auch als Legitimation der jeweils eigenen Interessen (vgl. Schulze 1991a, b, 1992). Die Dichotomisierung zwischen ‚Eigenem' und ‚Fremdem' verweist unerwünschte innere Positionen und Praxen nach außen und verpflichtet diejenigen, die dazugehören und davon profitieren wollen, auf die derart konstruierte Normalität. Gleichzeitig werden Normalität/Abweichung und Privilegierung/Ausbeutung ihrer Abhängigkeit voneinander entledigt, die eigene politische Verantwortung für unerwünschte Positionen und Praxen geleugnet und unterschiedlichen, voneinander unabhängigen, in sich geschlossenen Kulturen zugewiesen: Kriminalität von Jugendlichen, deren (Groß-)Eltern aus der Türkei oder dem Libanon eingewandert waren, wird in den Kontext von Herkunftskultur und Religion gestellt – ihnen droht die Ausweisung. Islamismus wird als theologisches Problem behandelt, politische Bezüge werden in religiöse und kulturelle Kategorien eingeordnet – und als äußerer Feind bekämpft. Kriminalität und Religion im ‚eigenen' Kontext werden vernachlässigt bzw. als Reaktion auf die äußere Bedrohung uminterpretiert. Die Aufmerksamkeit wird umgelenkt und führt von gesellschaftskritischen internen Auseinandersetzungen weg.

Die politischen Entwicklungen korrespondieren mit kulturellen und theoretischen Diskursen, sie beeinflussen sich gegenseitig, auch wenn sie sich nicht immer bestätigen. Die in Kultur und Theorie präsentierten Bilder unterscheiden sich nach Themenbereichen (vorrangig Gender und Gewalt) und nach Bewertung (verklärend bzw. herabsetzend) und orientieren sich an den Interessen und Sprachen unterschiedlicher sozialer Gruppen. Neben dem männlichen Täter und weiblichen Opfer werden Gewalt und Brutalität in den letzten Jahrzehnten im Kontext des ‚Nahost-Konflikts' und der globalen Gefahr durch ‚Islamismus' in Szene gesetzt. Hier werden Terrorismus und Weltbeherrschung als Motive tradiert und kulminieren in der sog. ‚Islamophobie' (vgl. die Beiträge in Benz 2008). Diese wird gerne als Reaktion auf religiös legitimierte politische Gewalt interpretiert und kommt als ‚Islamkritik' daher. Derart entledigt sich ‚Islamophobie' ihrer eigenen Geschichte, die lange vor dem Erstarken religiös legitimierter politischer Gewalt nachgewiesen werden kann (vgl. die Beiträge in Attia 2007).

Der deutsche Kontext

Gegenwärtige antimuslimische Diskurse knüpfen – sowohl kontrastierend als auch bestätigend – an antisemitische und koloniale Diskurse an und schöpfen aus dem tradierten Gegenbild des kulturell Anderen. In der aktuellen Thematisierung des ‚islamischen Antisemitismus' (vgl. die Diskussionen in Bunzl/Senfft 2008 sowie in eurient 2008) und der ‚islamischen Weltherrschaft' (vgl. kritisch Shooman 2008) verdichten sich die unterschiedlichen Diskurse und Praxen zu einer spezifisch deutschen Variante, in der die Gleichzeitigkeit und Verschränkung von Postnationalsozialismus, Postkolonialismus und Orientalismus zum Ausdruck gebracht wird. Das antisemitische Stereotyp des ‚ewigen Juden', der die Welt beherrschen wolle, findet sich im antimuslimischen Stereotyp wieder. Die Transformation antisemitischer Stereotype in antimuslimische Diskurse

kulminiert in den Verschwörungsmythen und der ‚Angst' vor jüdischer bzw. muslimischer Weltherrschaft. Sie ist auch in den Geschlechterdiskursen oder in der Verschränkung von Politik, Kultur, Religion und ‚Rasse' wieder zu finden. ‚Islamkritische' Äußerungen über das ‚islamische Geschlechterverhältnis', die ‚islamische Homophobie', den ‚islamischen Antisemitismus', die ‚islamische Grausamkeit' gegenüber Tieren, die ‚Integrationsresistenz' von ‚Muslimen' etc. sind in ihrer Sündenbockfunktion aus antisemitischen und antijüdischen Kontexten bekannt. Einige antimuslimische Stereotype verweisen direkt auf antijüdische (z. B. Weltherrschaft), andere sind aktuellen Themen angepasst (z. B. Homophobie). In beiden Rassismen werden im Prozess der Essenzialisierung und des Othering innere Widersprüche sowie diskriminierende Diskurse und ausgrenzende Praxen nach ‚außen' verlagert und – meist verhalten, weil öffentlich geächtet – ‚den Juden' sowie – dafür im öffentlichen Diskurs umso deutlicher – ‚dem Islam' angelastet. Was im antisemitischen Diskurs öffentlich nicht mehr gesagt werden darf, findet im antimuslimischen Rassismus ein gesellschaftsfähiges Ventil.

Obwohl Parallelen zwischen der Täter-Opfer-Umkehr und der Ignoranz gegenüber Diskriminierungs- und Vertreibungserfahrungen unübersehbar sind, unterscheidet sich die politische Situation vor und während des Nationalsozialismus erheblich von jener im postnationalsozialistischen Deutschland. Daher kann es bei der Analyse der Bedeutung von Nationalsozialismus und Antisemitismus für den antimuslimischen Rassismus nicht um eine Parallelisierung oder Analogisierung der Erfahrungen gehen. Vielmehr sind Nationalsozialismus und Antisemitismus als zentrale diskursive und politische Bezugsgrößen bei der Analyse gegenwärtiger Diskriminierungen zu berücksichtigen (vgl. Attia 2009).

Neben dieser postnationalsozialistischen Dimension kann in deutschen Diskursen auch ihre postkoloniale Bedeutung nachgewiesen werden. Diese bezieht sich sowohl auf die koloniale Vergangenheit Deutschlands als auch auf ihre Einwanderungs- und Arbeitsmarktpolitik. Obwohl Deutschland keine nennenswerten Kolonien bzw. nachhaltigen Kolonisierungsversuche in islamischen Ländern hatte (vgl. Fuhrmann 2006), prägten die in Politik und Gesellschaft geführten Kolonialdiskurse die Sichtweise und Haltung gegenüber ‚Muslimen', die als unterentwickelt, rückständig und barbarisch wahrgenommen werden. Sie finden ihren Ausdruck auch im Zusammenhang mit der Anwerbe-, Beschäftigungs- und Integrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Ha 2003 und Ha/Schmitz 2006). Insofern ist der antimuslimische Rassismus in der Bundesrepublik Deutschland gleichzeitig postkolonial und postnationalsozialistisch kontextualisiert.

Pädagogische Überlegungen

Die folgenden pädagogischen Überlegungen schlagen mögliche Praxisansätze im Umgang mit dem Islamdiskurs und den darin enthaltenen Kritiken vor. Denn die dort aufgeführten Probleme müssen sehr wohl bearbeitet werden, ohne sie jedoch auf ‚den Islam' zu projizieren. Sie benennen zentrale Themen der eigenen Gesellschaft in ihrer Pluralität und Interdependenz und markieren damit pädagogische Arbeitsfelder.

Bereits eine Aufzählung der in der ‚Islamkritik' enthaltenen Themen verweist auf ihre Relevanz innerhalb der gesamten Gesellschaft: Diskriminierung von Frauen, Homosexuellen und Juden/Jüdinnen; soziale Ungleichheit in Schule und Beruf, Kriminalität, Bildungsmisere; kulturelle Dominanz und politische Herrschaft; religiöse Prägung von Kultur, Gesellschaft und Politik. Diese Themen sind zentrale Diskurse dieser Gesellschaft auch dann, wenn ‚Muslime' darin verstrickt sind. Ihre Gleichzeitigkeit und Verwobenheit hat zur Folge, dass jedes Thema unterschiedliche Erscheinungsformen annehmen kann (z. B. Homophobie von und gegen People of Color, Rassismus gegen und zwischen Juden und Muslimen). Sie verweisen auf die Pluralität dieser Gesellschaft und die Interdependenz unterschiedlicher Diskurse und Machtachsen. Indem sie jedoch in den Kontext ‚des Islam' gestellt werden und dieser als ‚fremd' präsentiert wird, werden sie aus der eigenen ‚Kultur' herausdefiniert und damit entsorgt. Die Auseinandersetzung damit im eigenen Kontext wird überflüssig, politische und pädagogische Anstrengungen richten sich gegen Minderheiten, die als ‚Muslime' markiert werden oder sich (zunehmend) als solche verstehen.

Die kritische Auseinandersetzung mit dem Islamdiskurs zielt nicht auf die Bagatellisierung jener Themen, die in der ‚Islamkritik' enthalten sind. Vielmehr geht es ihr darum, die Projektion von Problemen und Gesellschaftskritik auf den Islam als Konstruktion zu erkennen und diese als Teil eines rassistischen Diskurses zu analysieren. Die Dekonstruktion des antimuslimischen Rassismus beinhaltet auch, die verschobenen und projizierten Probleme in ihren jeweils relevanten Kontext zurückzuführen bzw. unter Beachtung der durch die Verschiebung veränderten Diskurse neu zu bearbeiten. Sexismus wird als Sexismus (und nicht in Form von Islamkritik) thematisiert, und zwar nun in seinen unterschiedlichen und miteinander verwobenen Formen: eigene (Mit-)Täterschaft, Sexismus im Mainstream, in den verschiedenen Subkulturen, in Minderheitencommunities, Rassismus in feministischen Diskursen, Sexismus in antirassistischen, Verknüpfung von und Konkurrenz zwischen

Sexismus und Rassismus. (Intersektionalität und Interdependenz haben sich diesbezüglich als Stichworte etabliert). Antisemitismus ist dann als Antisemitismus zu thematisieren, der je nach historischen, gesellschaftlichen, politischen Entwicklungen und Erfahrungen, Verflechtungen und Interdependenzen unterschiedliche Formen annehmen kann.

Die modifizierte Rückführung und Einbindung von Phänomenen in ihren gesellschaftlichen Kontext bedeutet jedoch nicht, dass Kultur und Religion keine Rolle mehr spielen. Da sie sich als zentrale Bezugsgrößen historisch herausgebildet, gesellschaftlich verankert und sozial durchgesetzt haben sowie subjektiv bedeutungsmächtig geworden sind, ist die – auch pädagogische – Auseinandersetzung mit Kultur und Religion notwendig. Sie weist jedoch in eine andere als die ‚islamkritische' Richtung und fragt nach den jeweils religiösen Prägungen und Verstrickungen im eigenen politischen und gesellschaftlichen sowie sozialen und familiären Kontext. Der Neubau repräsentativer Moscheen wird im Zusammenhang mit Synagogen und hinduistischen Tempeln – und insbesondere mit christlichen Kirchen diskutiert. Die Aufregung um muslimische Gemeindezentren und Schulen fragt dann nach der Bedeutung christlicher Einrichtungen im sozialen, pädagogischen und gesellschaftlichen Alltag in der Bundesrepublik Deutschland sowie nach der Bedeutung religiöser Einrichtungen in anderen Minderheiten-Communities – und danach, wie es um die psychosoziale und sozial-/pädagogische Versorgung von Atheistinnen und Atheisten in Deutschland steht. Die Wahrnehmung ‚der Anderen' als Muslime reflektiert die Bedeutung von Religion im ‚eigenen' Kontext – sei es als Muslime, als Juden und Jüdinnen, als Christinnen und Christen, als Hindus, als Atheistinnen und Atheisten.

Pädagogik vor dem Hintergrund des antimuslimischen Rassismus zu konzipieren beinhaltet darüber hinaus, die rassistische Konstruktion zu reflektieren. Eine analytische und nicht moralisierende Haltung einnehmend, kann die Konstruktion – z. B. in nahezu allen Schulfächern – rekonstruiert werden: Welche Bilder werden über ‚uns', welche über ‚die Anderen' vermittelt? Wann werden Leistungen ‚der Anderen' unterschlagen, wann als ‚eigene' dargestellt? Wie werden problematische Entwicklungen ‚der Anderen' fokussiert, wie ‚eigene' kontextualisiert? Wie gelingt der Prozess der Dichotomisierung, wo können Brüche und Widersprüche entdeckt werden? In welchen Kontexten sind Hinweise auf die (ethnische, nationale, kulturelle, religiöse) Zugehörigkeit hilfreich, notwendig, überflüssig, stigmatisierend? Wie werden angemessenere Sichtweisen begründet oder entfaltet? Welche Motive und Perspektiven sind als Hintergründe denkbar, welche historisch wahrscheinlich oder verbürgt? Welche Auswirkungen und Folgen haben derartige Konstruktionen auf andere, vermeintlich mit dem Thema nicht zusammenhängende Schilderungen, Einstellungen, Aktionen?

In anderen pädagogischen Kontexten kann die Dekonstruktion der Konstruktion bedeuten, (Selbst-)Ethnisierungen zu hinterfragen, sie aus dem kulturellen Diskurs herauszulösen und als Folge von Kulturalisierung zu thematisieren, weitere mögliche Diskursstränge zur Pluralisierung und Interdependenz von Diskursen einzuführen. Derartige Haltungen und Interventionen können sowohl in ‚gemischten' als auch in ‚getrennten', geschützten Räumen zu unterschiedlichen, aber jeweils gewinnbringenden Auseinandersetzungen führen. Gleichzeitig ist jedoch zu berücksichtigen, dass das Insistieren auf kultureller Identität und Selbstethnisierung in dominanten und marginalisierten Kontexten unterschiedliche Bedeutungen annehmen und deswegen nicht analogisiert werden kann. Es sollte vermieden werden, Herrschaftsdiskurse in Konkurrenz zueinander zu bringen und insbesondere jene Diskurse und Praxen in den Vordergrund zu stellen, die im eigenen Kontext als besonders diskriminierend oder relevant erlebt werden. Das stellt hohe Anforderungen an PädagogInnen – legitimiert jedoch deren Professionalität.

Schließlich sollte die politische Einbindung von Pädagogik betont werden. Werden ‚türkische' Frauen oder ‚libanesische' Jungen als ‚Andere' wahrgenommen, die besonders problematisch und fremd seien, dann hat das für die Haltung ihnen gegenüber, die Beziehung zu ihnen und das pädagogische Handeln einschneidende Auswirkungen. Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob ihre Differenz als kulturell oder gar nicht wahrgenommen wird oder ob ihre (eigene oder familiäre) Migrations- und Fluchtgeschichte und ihre gesellschaftliche Situation in Deutschland berücksichtigt werden. Das heißt nicht, sexistische, antisemitische, kriminelle Praxen zu entschuldigen oder gar zu tolerieren, sondern sie angemessen zu kontextualisieren und erfahrene Demütigungen, Verfolgungen, Verluste, Unsicherheiten, Ausgrenzungen wahr- und ernst zu nehmen. Die spezifischen Situationen von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, zumal solchen, die als ‚Muslime' markiert sind, werden beispielsweise in schulischen Auseinandersetzungen zum Nationalsozialismus entweder nicht berücksichtigt oder als Ausdruck einer terroristischen, antisemitischen (‚arabischen' oder ‚muslimischen') Gemeinschaft wahrgenommen. Indem die Curricula zum Nationalsozialismus sich an alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen wenden und von einer grundsätzlichen Mit-/Täterschaft im familiären, sozialen und gesellschaftlichen Umfeld ausgehen, werden die davon abwei-

chenden historischen Bezüge von Jugendlichen mit Migrationshintergrund missachtet. Hieran zeigt sich, wie wenig die Pluralität (‚Multikulturalität') der bundesdeutschen Gesellschaft Eingang in pädagogische Konzepte gefunden hat. Dass sich Schülerinnen und Schüler mit eigener Kriegs- und Fluchterfahrung, z. B. aus Israel/Palästina oder dem Libanon, aber auch ‚türkische' Schülerinnen und Schüler dagegen wehren, verwundert nicht. Immer mehr derart Marginalisierte beziehen sich zunehmend auf die imaginäre Gemeinschaft der Muslime, ungeachtet ihrer unterschiedlichen (nationalen, ethnischen, religiösen, gesellschaftlichen, historischen, sozialen) Erfahrungen. Das selbstbewusste Auftreten als Teil einer ‚muslimischen' Gemeinschaft, die ‚den Westen' das Fürchten lehrt, stellt eine vermeintlich verheißungsvolle Alternative zum ‚underdog' dar. Hier sind pädagogische Konzepte gefragt, die die Interdependenz und Pluralität der Erfahrungen, Diskurse und Politiken grundlegend berücksichtigen.

Diese Perspektive fällt schwer, weil sie die ‚eigene' Verantwortung und die eigenen Privilegien, die Interdependenz der Situation der ‚Anderen' von der eigenen in den Blick nimmt. Pädagoginnen und Pädagogen sind dann nicht länger die selbstlosen Helferinnen und Helfer und selbstgerechten Richterinnen und Richter oder Mediatorinnen und Mediatoren, sondern sie sind involviert, sie sind Teil des Problems – und damit auch Teil seiner Lösung. Die Diskriminierungserfahrung von ‚Muslimen' in Deutschland, von Kurdinnen und Kurden und Palästinenserinnen und Palästinensern in den Herkunftsländern (der Eltern), die Arbeitsmigrationserfahrung von Türkinnen und Türken und die Vertreibungs- und Kriegserfahrung von Palästinenserinnen und Palästinensern und Libanesinnen und Libanesen zu berücksichtigen kann ein wirksamer Schlüssel zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Sexismus oder Homophobie sein, als darauf zu insistieren, dass ‚diese Jugendlichen' doch besonders antisemitisch, sexistisch und homophob seien.

Literatur

Attia, Iman (Hg.) (2007): Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Münster: Unrast

Dies. (2009): Die ‚westliche Kultur' und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld: transcript

Benz, Wolfgang (Hg.) (2008): Jahrbuch für Antisemitismusforschung 17, Berlin: Metropol

Bunzl, John/Senfft, Alexandra (Hg.) (2008): Zwischen Antisemitismus und Islamophobie. Vorurteile und Projektionen in Europa und Nahost, Hamburg: VSA

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld: transcript

eurient e. V. (Hg.) (2008): „Antisemitismus" in der arabischen Welt. Ein Streitgespräch, Leipzig: eurient e. V.

Ha, Kien Nghi (2003): Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik, in: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster: Unrast, S. 56-107

Ders./Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik, in: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen, Bielefeld: transcript Verlag, S. 225-265

Höfert, Almut (2007): Das Gesetz des Teufels und Europas Spiegel. Das christlich-westeuropäische Islambild im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit, in: Attia (2007), S. 85-110

Hund, Wulf D. (2007): Rassismus, Bielefeld: transcript

Said, Edward (1981, Orig. 1978): Orientalismus, Frankfurt/M. u. a.: Ullstein

Ders. (1992, Orig. 1979): The Question of Palestine, New York: Vintage, Random House

Ders. (1997, Orig. 1981): Covering Islam. How the Media and the Experts Determine How We See the Rest of the World, New York: Vintage, Random House

Schmitz, Markus (2008): Kulturkritik ohne Zentrum. Edward W. Said und die Kontrapunkte kritischer Dekolonisation, Bielefeld: transcript

Schulze, Reinhard (1991 a): Vom Anti-Kommunismus zum Anti-Islamismus. Der Kuwait-Krieg als Fortschreibung des Ost-West-Konflikts, in: Mattes, Norbert (Hg.): „Wir sind die Herren und ihr unsere Schuhputzer!", 1. Auflage, Frankfurt am Main: Dagyeli, S. 207-219 (auch erschienen in: Peripherie 41, S. 5-12)

Ders. (1991 b): Alte und neue Feindbilder. Das Bild der arabischen Welt und des Islam im Westen, in: Stein, Georg (Hg.): Nachgedanken zum Golfkrieg, Heidelberg: Palmyra, S. 244-259

Ders. (1992): Feindbilder als Mittel der kulturellen Aneignung – Kultur im Zweiten Golfkrieg, in: Institut für Internationale Politik: Dritte Welt und Islam: neue Feindbilder nach dem Kalten Krieg?, Wuppertal, S. 14-20

Shooman, Yasemin (2008): Islamfeindschaft im World Wide Web, in: Benz, Wolfgang (Hg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung, Bd. 17, Berlin: Metropol Verlag, S. 69-96

Antirassismus und Zugehörigkeiten. Pädagogische Perspektiven

Abousoufiane Akka

Über die Fallstricke antirassistischer Pädagogik und ihre Verwicklung mit dem Differenzregime des Rassismus ist in den vergangenen Jahren viel publiziert worden. Eine politisch ambitionierte Jugendbildung kommt nicht ohne Erklärung und Kommentar aus, wenn sie sich im Spannungsfeld zwischen Rassismus und Antirassismus bewegt. Weil Antirassismus als vorhanden annehmen muss, was er erwidern möchte, bleibt der Eindruck, dass er allein und „wider Willen" (Weiß 2001) jene imaginierten Differenzlinien affirmiert und perpetuiert, welche die Zugehörigkeiten und Nichtzugehörigkeiten zu Gesellschaften markieren.[1)] Dies gilt umso mehr, da dieses Regime gegenwärtig als ein „Rassismus ohne Rassen" (Balibar 1992) verstanden werden kann, der in seiner Evidenz einem biologistischen Rassismus indes in nichts nachsteht, wenn er eine Unvereinbarkeit und Unverträglichkeit von Kulturen behauptet.

Das Thema der IDA-Tagung „Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Folgen ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede für die Pädagogik" gibt Anlass, einige Aspekte dieses ‚neuen Rassismus' zu erwähnen, die auch das Zusammenwirken von Rassismus, Islamfeindlichkeit und Antisemitismus betreffen. Denn jener Rassismus bestimmt eine Zuschreibungsrhetorik, die gerade in den letzten Jahren eine beunruhigende Qualität erlangt hat. Sie ruft zur Verteidigung zivilisatorischer Errungenschaften auf und will keine Rücksicht mehr nehmen auf politische Korrektheit oder vermeintliche gesellschaftliche Tabus noch auf ein zensierendes Gutmenschentum und auf weltfremde Multikulturalistinnen und Multikulturalisten, die die offensichtlichen Probleme der ‚Anderen' verleugnen.

Diese Rhetorik zeichnet sich in besonderer Weise dadurch aus, dass sie sich emanzipative Inhalte zu eigen macht und so die Distanz zwischen ‚Zugehörigen' und ‚Anderen' neu markiert. Als gäbe es eine Unvereinbarkeit zwischen diesen emanzipativen Inhalten und bestimmten Kulturen. Gemeint sind hier die Inhalte beispielsweise der Frauenbewegung sowie der Schwulenbewegung.

Auch die Auseinandersetzung mit Antisemitismus und dem Holocaust wird verwendet, um muslimischen Jugendlichen eine besondere Disposition für Antisemitismus sowie eine zivilisatorische Rückständigkeit zu unterstellen. Schließlich und für die geschlechterreflektierende Arbeit bei unserem Projekt ›respect‹ bedeutend sei hier noch die Gewaltbereitschaft junger Männer genannt, die ebenfalls kulturalisiert und rassifiziert wird.

Plausibel erscheint dieser kulturalistische oder differentielle Rassismus (Taguieff 1998) gerade deshalb, weil es ihm gelingt, sich die Kritik an ihm einzuverleiben und sich zu verfestigen. In gewisser Hinsicht lässt sich dieser Rassismus als eine raffinierte Antwort auf eine antirassistische Kritik verstehen, wenn man Kritik als eine Praxis und unter Rassismus nicht eine starre Machtstruktur, sondern ein relationales und konflikthaftes Machtgefüge versteht, in das der Antirassismus verwickelt ist. So gesehen konturieren in diesem Gefüge gleichermaßen Rassismus und Antirassismus ihren Referenzrahmen, weshalb Rassismus nicht „losgelöst vom Antirassismus konzipiert werden" (Bojadžijev 2002: 135) kann.

Ein solches antagonistisches und relationales Verständnis erlaubt eine Reperspektivierung, die Rassismus vom Standpunkt des Antirassismus aus betrachtet und so die verstreuten Praxen und die „subalterne Position" (Ha 2000: 380) jener ins Blickfeld rückt, denen eine Zugehörigkeit zur Gesellschaft verwehrt bleibt.[2)] In dieser Perspektive findet der Begriff Rassismus weniger eine analytische als eine politisch-strategische Verwendung, um gesellschaftliche Ungleichheiten zu skandalisieren und zu problematisieren, indem ihnen eine historische Kontinuität zugewiesen wird, die an die Kolonisation, die Migration, die Moderne und/oder an den Nationalsozialismus anknüpft. Die Skandalisierung und Problematisierung gesellschaftlicher Ungleichheiten mithilfe der Vokabel Rassismus oder rassistisch erinnert daran, dass rassialisierte Ungleichheiten kein bloßer Makel der gegenwärtigen Gesellschaft, sondern für sie konstituierend sind, und appelliert ebenso an die uneingelösten Versprechungen nach Gleichheit, indem eben jene Grenzen der gesellschaftlichen Zugehörigkeit thematisiert werden. In diesem Sinne artikuliert der Antirassismus eine Kritik gegenüber einem (Macht-)Gefüge, den

Denk- und Handlungsweisen mitsamt ihren institutionellen und administrativen Formationen, die Ungleichheiten, Zugehörigkeiten und Nichtzugehörigkeiten produzieren und gleichermaßen unterschlagen. Die Kritik zielt somit auf die integren Selbstbilder moderner Gesellschaften, die Gleichheit proklamieren, jedoch tunlichst darauf achten, die exklusiven Grenzen der Gleichheit zu verteidigen.

Dementsprechend muss antirassistische Pädagogik ein kritisches Unternehmen sein und zwar gegenüber solchen pädagogischen Konzepten, die sich scheuen, (strukturelle) Ungleichheiten auszuhalten, und mit gestaltenden und steuernden Programmen aufwarten, um besagten Ungleichheiten entgegen zu wirken. Gemeint sind Konzepte, die kulturelle Differenzen als Ressource entdecken und sich eine Gesellschaft der Integration und Toleranz, der Vielheiten, des Multi- oder Interkulturalismus erträumen, also eine übergeordnete Perspektive voraussetzen, ohne diese Perspektive selbstkritisch zu hinterfragen. Eine antirassistische Pädagogik verhält sich aber auch solchen Bildungskonzepten gegenüber kritisch, die zwar Machtstrukturen geltend machen, Macht aber nur von einer Richtung aus betrachten und somit migrantische Jugendliche allein aus einer Opferperspektive sehen können.[3)]

Der antirassistische pädagogische Ansatz, den ich hier vorstellen möchte, widmet sich den mannigfaltigen Auseinandersetzungen um Zugehörigkeit und Anerkennung, die sich einem gesellschaftlichen Machtgefüge widersetzen, das Anerkennung und Zugehörigkeiten ungleich verteilt, unaufhörlich Menschen zu ‚anderen' Menschen erklärt und sie entlang rassistischer/kulturalistischer Kategorien fixiert, typisiert und etikettiert.

Die Adressatinnen und Adressaten dieser Pädagogik sind in erster Linie migrantische Jugendliche und solche, die ohne einen Migrationshintergrund rassistischen oder antisemitischen Zuschreibungen ausgesetzt sind; ihr diffuses Unbehagen – subjektiv gefühlte Zuschreibungen – ist Anlass genug, um hier pädagogisch anzusetzen. Dabei geht es weniger darum, diesen Jugendlichen die Komplexität und die Funktionen von Rassismus zu vermitteln, sie für rassistische Diskriminierungen zu sensibilisieren oder ihnen kommunikative Kompetenzen anzutrainieren, als die gesellschaftlichen Dispositionen zur Sprache zu bringen, welche die Betrachtung ihrer Selbst erzeugen.

Wie Jugendliche alltäglichen Rassismus (Essed 1991), Demütigungen, (Fremd-)Zuschreibungen, Zumutungen und Erwartungen erfahren und wie sie mit einem positiven Selbstbild aktiv auf solcherlei Anrufungen antworten, ist Gegenstand unserer Arbeit in den ‚respect'-Projekten, die die Jugendlichen als Akteurinnen und Akteure ihrer Lebenswirklichkeit fokussieren. Sie behandeln Zugehörigkeiten, ‚andere', neue Zugehörigkeiten, vor allem aber die aktive Zugehörigkeitsarbeit und Bedeutungsproduktion von Jugendlichen (vgl. Mecheril 2000), denen es unmöglich ist, Eindeutigkeit herzustellen, und die vielleicht gerade deshalb die Gesellschaft irritieren. Konkret behandeln die Projekte juvenile Selbsttechniken, die habituellen und identitären Äußerungen, Darstellungsstile, mimetische Annäherungen, Selbstinszenierungen und selbstethnisierende Praxen, die kulturelle wie subkulturelle Marker mobilisieren, ihnen neue Bedeutungen aufbürden und hierbei auf ein Ensemble von lokalen und globalen Zugehörigkeitskontexten Bezug nehmen (vgl. Riegel 2004; Geisen/Riegel 2007). Solche expressiven und performativen Äußerungen, die es Jugendlichen erlauben, sich in einer feindlich gestimmten Gesellschaft zu positionieren und zu behaupten, werden nicht als Ausdruck mangelnder Integration oder einer kulturellen Zerrissenheit und Orientierungslosigkeit gedeutet. Sie werden als Produkte von Aushandlungsprozessen verstanden, als prekäre und gefährdete Gegen- und Selbstentwürfe, die im Gegensatz zu den prävalenten Zugehörigkeiten keine Selbstverständlichkeit für sich beanspruchen können und ständig dem Verdacht ausgesetzt sind, entweder fundamentalistisch oder assimiliert zu sein. Auch wenn unsere pädagogische Arbeit nicht vor anerkennenden und wertschätzenden Gesten gefeit ist, will sie über eine bloße Anerkennung, Bestätigung und Überhöhung dieser Selbsttechniken und Selbstentwürfe hinausgehen. Sie ist darum bemüht, Identitäten in Bewegung zu halten und ihre Ambivalenzen herauszufordern.

Das methodische und didaktische Arrangement soll Jugendlichen einen Möglichkeitsraum eröffnen, in dem ihre Selbstinszenierungen Beachtung finden. Die Aufmerksamkeitsökonomie in einem pädagogischen Setting stellt ein „Spannungsfeld von Dekonstruktion und Rekonstruktion" (Schmidt: 217) her, in dem durch die (De-)Thematisierung und (Ent-)Dramatisierung von Zugehörigkeiten versucht wird, Jugendliche zur Reflektion ihrer eigenen Situation anzuhalten, um einer Essenzialisierung

Die Arbeitsgruppe **respect** aus Bremen besteht seit 2002 und entwickelte ein sechsjähriges Modellprojekt, das antirassistische Mädchen- und Jungenarbeit und Fortbildungen zu antirassistischer und geschlechtsbezogener Pädagogik beinhaltet. Ziel des Projektes ist die Verknüpfung von Gender und Ethnizität, Empowerment-Pädagogik, Sensibilisierungs- und Antidiskriminierungsarbeit.

Informationen unter:
http://www.bremer-jungenbuero.de/respect.html

der kulturellen Beschaffenheit ihrer Selbstentwürfe und Selbstverortungen entgegenzuwirken.[4)]

Exemplarisch lässt sich unser Verständnis von antirassistischer Pädagogik mit dem Projekt come. together vorstellen, das der Arbeitszusammenhang ‚respect' 2007/2008 realisierte. Drei Schulklassen des 9. Jahrgangs aus drei sozial benachteiligten Stadtteilen in Bremen haben daran mitgewirkt. Entlang der Themen Herkunft, Stadtteil/Quartier, Respekt, Gewalt und Ausgrenzung sollten die Schülerinnen und Schüler Fragen entwickeln, die sie sich gegenseitig stellen durften. Die Antworten auf diese Fragen sollten die Jugendlichen gestisch vor der Kamera zum Ausdruck bringen. Die Fotografien wurden schließlich in einem gemeinsamen Workshop mit allen drei Klassen ausgestellt.

Das zähe Ringen um die richtige Frage und die passende Gestik von Seiten der Jugendlichen gaben jede Menge Gelegenheiten, um über Zugehörigkeiten – keineswegs nur ethnische – ins Gespräch zu kommen. Die fotografischen Fixierungen veranschaulichten oft im Detail die Komplexität und Ambivalenzen ihrer Selbstpositionierungen.

In verschiedenen Arbeitsgruppen wurden die im Workshop mit den drei Klassen ausgestellten Bilder unter kunstpädagogischer und theaterpädagogischer Anleitung entlang der Fremd- und Selbstwahrnehmung analysiert. Schließlich bekamen die Jugendlichen jeweils ihre Bilder ausgehändigt.

Literatur

Akka, Abousoufiane/Pohlkamp, Ines (2007): Pädagogik der Oberfläche. Gender und Ethnizitäten in der antirassistischen Mädchen- und Jungenarbeit, in: Geisen, Thomas/Riegel, Christine (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit, Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen, Wiesbaden

Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus, in: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus, Reinbeck, 286-302

Balibar, Etienne (1992): Gibt es einen 'Neo-Rassismus'?, in: Ders./Wallerstein, Immanuel: Rasse. Klasse. Nation. Ambivalente Identitäten, Hamburg

Bojadžijev, Manuela (2002): Antirassistischer Widerstand von Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik: Fragen der Geschichtsschreibung, in: 1999. Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts, Jg.17, H.1, 125-152

Bojadžijev, Manuela (2008): Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration, Münster

Cohen, Philip (1994): Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung, Hamburg

Essed, Philomena (1991): Understanding Everyday Racism, London

Geisen, Thomas/Riegel, Christine (2007): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration, in: Dies. (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit, Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen, Wiesbaden, 7-23

Ha, Kien Nghi (2000): Ethnizität, Differenz und Hybridität in der Migration: Eine postkoloniale Perspektive, in: PROKLA, 30. Jg. H. 120, 377-398

Mecheril, Paul (2000): Zugehörigkeitsmanagement. Aspekte der Lebensführung von Anderen Deutschen, in: Attia, Iman/Marburger, Helga (Hg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen, Frankfurt a. M., 27-48

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel

Schmidt, Andrea (2000): Balanceakt Mädchenarbeit. Beiträge zu dekonstruktiver Theorie und Praxis, Frankfurt a. M.

Riegel, Christine (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine soziobiografische Untersuchung, Frankfurt a. M.

Schmidt, Andrea (2002): Balanceakt Mädchenarbeit. Beiträge zur dekonstruktiven Theorie und Praxis, Frankfurt a.M.

Taguieff, Pierre-André (1998): Die Metamorphose des Rassismus und die Krise des Antirassismus, in: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?, Hamburg, 221-268

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus, Bielefeld

Weiß, Anja (2001): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheiten, Opladen

1) Prominent die Kritik am Antirassismus von Taguieff (vgl. etwa 1998). Eine Kritik an antirassistischer Pädagogik übt u. a. Cohen (1994).

2) Es gibt verschiedene Vorschläge für einen Perspektivenwechsel: So schlägt Terkessidis eine Perspektive vor, die das unterdrückte und verschüttete Wissen von MigrantInnen zum Ausgangspunkt nimmt, um sich dem Verständnis von Rassismus anzunähern (vgl. Terkessidis 2004: 111ff). Bojadžijevs Perspektive widmet sich den widerspenstigen Kämpfen von MigrantInnen (vgl. Bojadžijev 2002: 135f; 2008: 46f), und Mecheril plädiert für eine migrationspädagogische Perspektive, welche den Rassismuserfahrungen von MigrantInnen Aufmerksamkeit schenkt (vgl. etwa Mecheril 2004).

3) Zur Verstrickung von PädagogInnen in rassistische Diskurse vgl. Attia (1997)

4) In den Projekten findet neben einer rassifizierten auch eine vergeschlechtlichte Differenzlinie Beachtung. Letztere bleibt in diesem Beitrag jedoch unberücksichtigt. Vgl. dazu Akka/ Pohlkamp (2007)

Antirassismus oder Antidiskriminierung?

Plädoyer für eine Synthese beider Zielsetzungen in der antirassistischen Bildungsarbeit. Debattiert anhand des Bildungsmaterials „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit"

Barbara Schäuble

„Wir formulieren unsere Prämissen und Ziele explizit, damit die NutzerInnen des Materials auf Grundlage einer Klärung ihrer Ziele entscheiden können, worauf sie sich einlassen wollen, und damit sie dort Veränderungen vornehmen können, wo etwas nicht zu ihren Zielen passt" (vgl. DGB-Bildungswerk 2003: 10), so heißt es etwa im Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit im Einführungstext „Unser Konzept".[1] Der „Baustein" ist ein Bildungsmaterial für die (gewerkschaftliche) Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit. Er liegt in einer ersten Fassung aus dem Jahr 1999 vor, zwischen 2001 und 2003 wurde von einer 15-köpfigen ehrenamtlichen Arbeitsgruppe eine umfangreich veränderte Neuauflage erstellt, die vom DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. herausgegeben wurde.[2]

Im Folgenden sollen in einer Vorstellung des Bildungsmaterials die im „Baustein" formulierten Ziele reformuliert werden und zugleich die Frage der Tagung „Antirassistische Jugendbildung. Wie muss antirassistische Pädagogik angelegt sein, um einen entscheidenden Beitrag zur Gestaltung und Veränderung hin zu einer diskriminierungs- und rassismusfreien Gesellschaft zu leisten?" beantwortet werden. Dabei steckt in der Frage schon eine der Antworten. Denn in der formulierten Zielsetzung einer rassismus- und diskriminierungsfreien Gesellschaft wird die Zielbestimmung antirassistischer Pädagogik so gefasst, dass diese nicht nur gegen Rassismus wirksam sein soll. Die antirassistische Zielsetzung wird in der Frage vielmehr um eine breitere Anti-Diskriminierungsperspektive ergänzt. In der Verbreiterung der Zielbestimmungen, die in der Frage deutlich wird, spiegelt sich ein allgemeiner Paradigmenwechsel im Feld der antirassistischen Bildungsarbeit wider. Dieser Paradigmenwechsel ist der Tatsache geschuldet, dass Diskriminierung heute stärker als in den 1990er Jahren als mehrdimensional wahrgenommen wird (vgl. etwa Gomolla/Radtke 2003, Hormel 2007, im Bereich der Bildungsarbeit auch: Bremer Jungenbüro 2007; Anne Frank Haus 2007). Zudem ist er darin begründet, dass in den 1990er Jahren Rassismus eine verbreitete Artikulationsform unterschiedlicher gesellschaftlicher Verunsicherungen darstellte, während heute zunehmend auch andere Formen der Aus- und Abgrenzung in den Blick geraten, wie sich dies z. B. in den Ergebnissen der Studien zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ausdrückt, so etwa in der verbreiteten Zustimmung zur Aussage: „Moral ist ein Luxus, den wir uns heute nicht mehr leisten können". Über 20 Prozent der Befragten sind der Auffassung, die Gesellschaft könne sich wenig nützliche Menschen (33,3 Prozent) und menschliche Fehler nicht (mehr) leisten (34,8 Prozent). (Vgl. Heitmeyer/Endrikat 2007: 56) Diese Veränderungen und veränderten Beobachtungen schlagen sich auch in Bildungskonzeptionen nieder.

Bei aufmerksamer Lektüre wird der angesprochene bildungsarbeiterische Paradigmenwechsel auch in Veränderungen zwischen dem ersten Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit aus dem Jahr 1999 und dem zweiten aus dem Jahr 2003 sichtbar. Im ersten Baustein liegt der Fokus auf der Rechtsstellung von Migrantinnen, Migranten und Flüchtlingen, auf sprachlicher Diskriminierung, Rechtsextremismus und Vorurteilen. Es sind jedoch auch über das Thema Rassismus hinaus bereits im ersten Baustein weitere Themen wie Leistungsideologie oder Konkurrenz stark repräsentiert. Wichtig im Material ist auch eine Analyse des Ineinandergreifens zwischen Leistungs- und Ausgrenzungsideologien, Chauvinismus, Gemeinschaftsdenken und dem Ausschluss von Personen aus der Eigengruppe, vom Arbeitsmarkt und aus der angenommenen Solidargemeinschaft. Dass auch solche – im engeren Sinn nicht allein rassismusspezifische – Themen in einem Bildungsmaterial gegen Rassismus angesprochen werden, ist der Tatsache geschuldet, dass der Baustein als gewerkschaftliches Bildungsmaterial notwendig nicht nur rassismusbezogene Ungleichheitsverhältnisse, -ideologien und Anerkennungshierarchien in den Blick nimmt, sondern auch die Problematik anderer sozialer Ungleichheiten und Hierarchien aufgreift und Fragen der politischen Auseinandersetzung und Emanzipation thematisiert. Dies folgt nicht nur der gewerkschaftspolitischen Perspektive und dem Geist der Autorinnen

und Autoren, sondern auch dem konzeptionellen Kerngedanken des Bausteins. Denn Anschlüsse an andere Themen sind auch deshalb zu suchen, weil der Baustein Materialien anbieten will, mit denen in thematisch anders gelagerten Seminaren das Thema Rassismus angesprochen werden kann, ohne dabei Rassismus zum Hauptthema zu machen. Es ist das Ziel, Rassismus – auch in den eigenen Seminaren – nicht zu reproduzieren, sondern ihm entgegenzuwirken und ihn ausgehend von verschiedenen Themenstellungen zu anzusprechen. Nicht-Rassismus soll zum Seminarprinzip (vgl. DGB-Bildungswerk 1999: 10) oder zur „Querschnittsaufgabe" (DGB Bildungswerk 2003: 8) aller Seminare werden. Im zweiten Baustein, der Ende 2003 erschien, stehen Rassismus und die Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten zwar ebenso im Fokus der Aufmerksamkeit, dennoch und gerade deshalb – d. h. weil Migrantinnen und Migranten nicht nur rassistisch motivierte Diskriminierungen erleben – finden sich eine ganze Reihe von Materialien, die mehrere Ungleichheitsdimensionen und -ursachen zugleich thematisieren. Zudem werden im neuen Baustein Materialien zu Themen wie Nationalismus, Antisemitismus, Ökonomie, Arbeit, Globalisierung, Migration, Kriminalisierung und Sicherheitsangst angeboten. Einige dieser Themenfelder werden aufgegriffen, weil sie Kontexte bilden, in denen Rassismus relevant wird oder solche, in denen Migrantinnen und Migranten und Personen, die in rassistischer Perspektive als Andere konstruiert werden, darüber hinaus Diskriminierung erfahren. Die genannten Themen werden jedoch auch als Themen mit eigenständiger Bedeutung aufgegriffen. So heißt es zum Beispiel: „Wir problematisieren Nationalismus grundsätzlich. Denn Nation als Ordnungsvorstellung bedeutet immer Ein- und Ausschluss und innere Homogenisierung. Wir untersuchen, was eigentlich so typisch deutsch sein soll, wieso der Versuch, sich mit nationalistischen Schutzideologien vor gesellschaftlichen Zumutungen zu retten, nicht nur unsolidarisch ist, sondern auch schief gehen muss." (DGB-Bildungswerk 2003: 9) Nationalismus wird auf diese Weise daraufhin untersucht, ob und inwiefern er ein Problem aller Personen darstellt. Das Bildungsmaterial problematisiert zudem die Vorstellung von Normalität. Normalitätsfolien – und hier insbesondere machtbasierte Selbstverständlichkeiten und Hegemonien wie zum Beispiel die Annahme ein „normaler Mensch" sei immer weiß, deutsch, männlich, und Arbeitplatzbesitzer – werden als Probleme markiert, die Ausblendungen produzieren und der kritischen Reflexion bedürfen. Dies erfolgt insbesondere durch Materialien, die mehrperspektivisch oder historisch-reflexiv angelegt sind und die entsprechend die Beobachtung von Widersprüchen und Brüchen ermöglichen. Mit Zielsetzungen wie Multiperspektivität, der Historisierung von Themen (d. h. der Betrachtung ihres geschichtlichen Wandels) und einer mehrdimensionalen ungleichheits- und anerkennungsbezogenen Gesellschaftsanalyse geht es im Baustein um Fragen, wie sie heute unter den Schlagwörtern Diversity, Intersektionalität und Social Justice (vgl. Czollek/Weinbach 2007) bearbeitet werden. Es wird jedoch nicht beansprucht, dass mit den Baustein-Materialien geschlechtsbezogene Diskriminierungen ebenso intensiv und kenntnisreich bearbeitet werden können, wie solche, die auf rassistischen Motiven bzw. auf einer Gesellschaftsstrukturierung durch Rassismus beruhen. Geschlechtsbezogene Diskriminierung wird im Baustein neben dem Schwerpunktthema Rassismus zwar angesprochen, aber meist nicht systematisch bearbeitet, weil das den Rahmen des Materials und auch die Antizipierbarkeit konkret wirksamer mehrdimensionaler Ungleichheitsrelationen sprengen würde. Verschiedene Dimensionen der Ungleichheit werden im Baustein zum Beispiel darüber angesprochen, dass in einer Methode zu Standortauseinandersetzungen in einem globalen Unternehmen Rollenkarten verteilt werden mit denen die Teilnehmenden die Positionen von Beschäftigten einnehmen sollen, die sich nach Geschlecht, Erwerbshierarchie, Sorgeverpflichtung, Ausbildungsgrad, Herkunft, Wohnort etc. unterscheiden. Damit kann deutlich werden, dass Standortauseinandersetzungen eine unterschiedliche Bedeutung für unterschiedliche Personengruppen haben.

Migration wird im Baustein als Normalität und als Ausdruck von Handlungsfähigkeit gedeutet, politische Positionen von Initiativen wie Kanak Attak, Gewerkschaften und Erwerbslosen werden zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht. Der Baustein ist insofern nicht allein der Anti-Diskriminierung verpflichtet, sondern beansprucht auch zu Empowerment und zu einer „Bildung für die Einwanderungsgesellschaft" (Hormel/Scherr 2005) beizutragen sowie einen Beitrag zu gesellschaftlichen Auseinandersetzungen „für eine andere Welt" (vgl. DGB Bildungswerk 2003: 5) zu leisten.

Im Baustein wird für eine Synthese von antirassistischer Pädagogik und interkultureller Bildungsarbeit plädiert, die mit dem vergleichbar ist, was heute als kritische Diversity-Pädagogik bezeichnet wird. Ziel ist eine interkulturelle Gleichstellungspolitik. Im Baustein heißt es: Wir sprechen „uns für die Wahrnehmung unterschiedlicher Erfahrungen und ihre Verortung in Machtbeziehungen aus. [...] Alle Menschen gehören mehreren sozialen, persönlichen, geschlechtlichen, religiösen ... Gruppen an, in denen sie sich verhalten. Wir lehnen es ab, Menschen auf Gruppen-

zugehörigkeiten festzuschreiben und daraus Identitäten abzuleiten. Dennoch halten wir es für erforderlich, zur Kenntnis zu nehmen, welche Zugehörigkeiten für welche Personen wichtig sind. Als Auszubildende, Lesbe oder Spätaussiedlerin erfahre ich andere Dinge denn als alleinerziehender Vater, Unternehmerin oder Mensch mit Behinderungen. Jede/r gehört dabei mehreren Gruppen an. Je nach Situation kann eine Gruppenzugehörigkeit wichtig sein oder auch vollkommen irrelevant." (ebd.: 6)

In solchen Aussagen wird deutlich, dass Selbstreflexion durchaus zu den Zielen des Bausteins gehört. Dies stellt jedoch eher ein Hintergrundangebot dar, da nicht die Seminarteilnehmenden sondern Rassismus zum Gegenstand der Auseinandersetzung erklärt wird. Es heißt dazu im Konzepttext: „Es geht dabei nicht um Schuld und Moral, sondern darum, zu verstehen, wie Rassismus funktioniert." (ebd.: 9) Explizit thematisiert werden vor allem gesellschaftliche Strukturen. Zudem werden strukturell gleichartige Erfahrungen von Seminarteilnehmenden und deren Entstehungs- und Veränderungsbedingungen mit den Materialien in den Fokus gerückt.

An diese Schilderung lässt sich anschließen, dass anti- bzw. nicht-rassistische Bildungsarbeit nicht nur einem Programm der Anerkennung, Gerechtigkeit und Gleichstellung auf gesellschaftlicher Ebene verpflichtet ist, sondern dass diese Prinzipien auch dem Bildungsprozess selbst zugrunde liegen sollten. Es geht folglich um ein Bildungsverständnis, in dem Bildung als Prozess der Selbstbildung verstanden wird. Antirassistische Bildungsangebote sind dabei darauf verwiesen, Antworten auf die Frage bereit zu stellen bzw. im Seminar zu erarbeiten, was Personen, die im Alltag keine rassistische Diskriminierung erleben, „gegen Rassismus haben könnten". Im Baustein heißt es: „Wir setzen darauf, dass Rassismus gegen die Vorstellungen von Gerechtigkeit vieler TeilnehmerInnen verstößt. Emotionale Empörung über die ungerechte Behandlung anderer ist ein wichtiger Motor zur Veränderung. Die meisten Menschen haben zudem eigene Erfahrungen mit struktureller Benachteiligung, Entmündigung oder Ausgrenzung: sei es als Kind, als abhängig Beschäftigte, als Behinderter, als Frau etc. An diese Erfahrungen knüpfen wir an, um vorstellbar zu machen, wie Rassismus und Diskriminierung funktionieren, auch ohne so zu tun, als wären alle Unterdrückungserfahrungen gleich. Wir setzen weiterhin auf die Einsicht, dass Konflikte nicht gelöst werden können, wenn sie rassistisch interpretiert werden. Wer beispielsweise meint, Ausländer würden Deutschen die Arbeitsplätze wegnehmen, kann weder die Ursachen von Arbeitslosigkeit verstehen, noch Utopien und wirkungsvolle Handlungsmöglichkeiten für eine andere gesellschaftliche Arbeits(ver)teilung entwickeln. Wir halten Rassismus außerdem für ein Verlustgeschäft – auch für die ‚Profiteure'. Wir wollen die Erkenntnis fördern, dass, wer sich durch Rassismus Vorteile erhofft, selbstschädigend an der Reproduktion eines Netzes verinnerlichter Fremdkontrolle und Disziplinierung mitwirkt, durch die er / sie auch selbst kleingehalten und entmächtigt wird." (ebd.: 7)

Rassismus wird im Baustein als Ungleichheitsverhältnis analysiert, in das Einzelne in der gegenwärtigen Gesellschaft unweigerlich verwickelt sind. Dabei geht es nicht um eine Moralisierung – obwohl moralische und politische Fragen im Baustein durchaus zum Gegenstand der Diskussion gemacht werden – , sondern um eine Analyse der Gesellschaft mit Ziel der Veränderung diskriminierender Strukturen und von deren Voraussetzungen. Es heißt: „Wir wollen Rassismus nicht individualisieren oder psychologisieren, sondern Einstellungen und Erfahrungen in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang analysieren. Dafür nehmen wir die Strukturen der Gesellschaft, des Staates und der Ökonomie in den Blick." (ebd.: 5)

Das klingt nach einer komplexen Aufgabe, die im Bildungsprozess zu leisten ist. Tatsächlich wird Bildungsarbeit „als ein gemeinsamer Klärungs-, Such- und Forschungsprozess" (ebd.: 10) verstanden und es werden Methoden für eine schrittweise entwickelte Analyse der Gesellschaft und der strukturellen Voraussetzungen von Rassismus zur Verfügung gestellt. Dazu gehört auch die Verfügbarmachung von Wissen als Grundlage für eine Einschätzung der gesellschaftlichen Realität. Ziel ist der schrittweise Aufbau eines komplexeren Problemverständnisses ausgehend von den Erfahrungen der Teilnehmenden sowie von Erfahrungen, die über Materialien in den Bildungsprozess eingebracht werden, weil die Breite der gesellschaftlich zu berücksichtigenden Erfahrungen nicht von den Teilnehmenden selbst erfahren wird. Nach einer strukturierten Beobachtung von Erfahrungen steht eine Analyse der Bedingungen dieser Erfahrungen, der an die Subjekte gerichteten Anforderungen, der Geschichte der Kräfteverhältnisse und der darauf bezogenen Ideologien und Verarbeitungsformen sowie von Veränderungsbedarfen auf dem Programm. Es folgt eine Utopiephase, in der über Handlungsmöglichkeiten nachgedacht wird, und eine Phase, in der es um Handlungsmöglichkeiten und Formen der kollektiven Auseinandersetzung geht. Auch für solche Seminarphasen bietet der Baustein Materialien an. Die phasenorientierten Materialien zielen insbesondere auf eine Verknüpfung zwischen dem eigentlichen Seminarthema (z. B. zum Betriebsverfassungsgesetz, zu den Handlungsmöglichkeiten von Jugend- und Auszubildendenvertreterinnen und -vertretern, zur Globa-

lisierung, zu Krieg und Frieden und zum Gesundheitsschutz) und dem Thema Rassismus.

Heute im Jahr 2008 ist in dem 2003 veröffentlichten Bildungsmaterial nicht mehr alles aktuell, aber das meiste ist problemlos aktualisierbar. Deshalb und aus der grundsätzlichen Erwägung, dass die Materialien an das eigene Seminar und wie oben erwähnt, an die eigenen Zielsetzungen anzupassen sind, lädt die Baustein-AutorInnengruppe zur Nutzung und Veränderung der Materialien ein. Wie andere Bildungsmaterialen auch, stellt der Baustein nur einen Teil und nur einen Zwischenstand von Überlegungen für eine Bildungsarbeit für eine rassismus- und diskriminierungsfreie Gesellschaft dar. Anstelle des nicht einlösbaren Anspruchs, alle Ursachen und Formen von Diskriminierung gleichermaßen diskutierbar zu machen, wird an dieser Stelle aus bildungspraktischen Gründen für eine Fokussierung konkreter Seminarangebote und damit für eine fokussierte Synthese beider Ansprüche – Antirassismus und Antidiskriminierung – plädiert.

Weitere Informationen zum Baustein und Bezugsmöglichkeiten finden sich im Serviceteil dieses Readers.

Literatur

Anne Frank Zentrum (2007): Mehrheit Macht Geschichte, Mülheim an der Ruhr

Czollek, Leah/Weinbach, Heike (2007): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice Trainings, hg. v. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V., Düsseldorf

Bremer Jungenbüro (2007): Respect. Antirassistische Jungen- und Mädchenarbeit gegen Ausgrenzung und Gewalt, download unter: http://www.bremer-jungenbuero.de/pdf_downloads/respect_Dokumentation%202.pdf (17.02.2009)

DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hg.) (1999): Baustein zur nichtrassistischen Bildungsarbeit, Erfurt

DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hg.) (2003): Baustein zur nichtrassistischen Bildungsarbeit, Erfurt, download unter: www.baustein.dgb-bwt.de (17.02.2009)

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2003): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden
Heitmeyer, Wilhelm/Endrikat, Kirsten (2007): Die Ökonomisierung des Sozialen. Folgen für „Überflüssige“ und „Nutzlose“, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände, Frankfurt am Main, S. 55–72

Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte, Wiesbaden

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden

1) Vgl. http://www.tguv.de/~baustein/PDF/A-UnserKonzept.pdf

2) Im Jahr 2008 wurde eine Neuauflage erstellt, die der Fassung aus dem Jahr 2003 entspricht. Es wurden lediglich geringfügige Aktualisierungen von Datenmaterial und Adressen vorgenommen.

Empowerment und Powersharing als politische Handlungsmaxime(n)

Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung in ‚geschützten' People of Color-Räumen – das Beispiel der Empowerment-Initiative HAKRA

Halil Can

Politische Kontextualisierung

Seit 2006 sind auch in Deutschland die vier EU-Antidiskriminierungsrichtlinien unter der Bezeichnung Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) Teil des nationalen Rechts. Somit steht das AGG historisch in der Gleichstellungspolitik Deutschlands für eine politische Zäsur. Denn der Gleichheitsgrundsatz nach dem Grundgesetz[1] fand bis dahin in der Praxis nur zum Teil und marginal Beachtung und Anwendung. Er stand vielmehr für ein ethisches Prinzip eines anzustrebenden Gesellschaftszustands statt für eine aktive staatliche Gleichheits- bzw. Antidiskriminierungs(rechts)politik.

HAKRA

Die Selbstbezeichnung „HAKRA" der „Initiative für Empowerment aus der People of Color-Perspektive" ist eine begriffliche Eigenkreation, gebildet aus den Wörtern „hak" und „ra", die sprachlich unterschiedliche Herkünfte (Persisch, Zazaki, Altägyptisch, Sanskrit) und Bedeutungen („hak" = Recht, Gerechtigkeit, Wahrheit, „Gott", Ei (als Symbol für Fruchtbarkeit und Unendlichkeit); „ra" = Weg, Sonne(ngott), Kosmos) in sich tragen und daher vieldeutige Verknüpfungen zulassen. Die Namensgebung für die Initiative HAKRA steht somit symbolisch für unsere Arbeit bzw. unseren „Weg" in all den genannten begrifflichen Bedeutungsfacetten und möglichen Interpretationen.

Eine längst überfällige gesellschaftspolitische Debatte über die vielfältigen Diskriminierungs- und defizitären Rechtszustände für (potenzielle) Opfer von Diskriminierungen in Deutschland entstand hierzulande erst durch das In-Kraft-Treten der lange Zeit verschleppten EU-Antidiskriminierungsrichtlinien, die von allen EU-Mitgliedsstaaten ins nationale Recht übernommen werden mussten. Nunmehr steht die (bildungs-)politische und rechtliche Arbeit gegen Diskriminierungen am Anfang eines Institutionalisierungsprozesses. Von einer politischen Wende auf gesellschaftlicher Ebene, die von einem Bewusstsein und einer Kultur gegen Diskriminierungen und für Menschenrechte getragen wird, kann hierbei jedoch noch nicht gesprochen werden. Denn die legislative Verabschiedung eines Gesetzes ist eine Sache, ihre praktische Umsetzung in der Gesellschaft eine andere. Die Ungleichverteilung von Ressourcen, Privilegien und Machtpositionen in der bundesrepublikanischen Gesellschaft bleibt bestehen und spiegelt sich in Diskriminierungsformen, wie z. B. Sexismus, Rassismus, Klassismus, Heterosexismus, Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus, Antiziganismus bzw. in der Überschneidung mehrerer Diskriminierungserfahrungen (Intersektionalität) wider. Die Kritik an Diskriminierungs- und Unterdrückungszuständen bedarf zwecks Verwirklichung von gesellschaftlichen Veränderungen politischer Visionen und Handlungsstrategien.

Vor diesem Hintergrund sehe ich in der Anwendung der Strategie des Empowerments und Powersharings ein mögliches Gegenkonzept zu aktuellen defizitär und kulturalistisch angelegten Integrationspolitiken in Deutschland. Dies kann als politische Handlungsmaxime die Grundlage für einen Paradigmenwechsel bei der Bekämpfung und Vermeidung von Diskriminierungs- und Unterdrückungszuständen und der Schaffung einer gerechteren Gesellschaft sein.

HAKRA-Empowerment-Konzept

Konkret möchte ich diese politische Handlungsmaxime als Mitinitiator und Trainer am Beispiel des Konzepts und der praktischen Arbeit der Empowerment-Initiative HAKRA (vgl. Yiğit/Can 2006) darstellen. Ihre Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie politische (Bildungs-)Arbeit gegen Rassismus und Diskriminierung durch Empowerment aus der People of Color (PoC)-Perspektive praktiziert. Die Angebote bestehen im Einzelnen darin, aus der PoC-Perspektive heraus Empowerment-Trainings und -Coachings durchzuführen, Textbeiträge zu publizieren, Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit zu betreiben und bundesweite PoC-Empowerment-Foren zu organisieren.

Der englischsprachige Begriff Empowerment ist ein wesentlicher Teil des HAKRA-Konzepts und bedeutet bezogen auf ihre politische

People of Color

Vor dem Hintergrund einer in sich historisch gewachsenen, machtasymmetrisch konstruierten und zwischen „Wir" und „Ihr" polarisierenden rassistischen Gesellschaftsstruktur steht „People of Color" bzw. „PoC" als ein aus dem englischsprachigen Raum entlehnter Begriff hier für eine politische (Selbst-)Bezeichnung für Menschen (in Deutschland), die aufgrund ihrer Hautfarbe, ihrer Sprache, ihres Namens, ihrer Herkunft und/oder ihrer Religion positiv bzw. negativ markiert rassistisch (mehrfach-)diskriminiert werden.

(Bildungs-)Arbeit die Bewusstmachung, Aktivierung und kollektive Bündelung von Eigenressourcen und –potenzialen bei PoC. Die Intention hierbei ist, durch Selbststärkung (individuelles Empowerment) und Kollektivstärkung (solidarisches Empowerment) in ‚geschützten' Eigenräumen aus den Verstrickungen von Ohnmacht, Unmündigkeit, Unterdrückung und Opferdasein herauszutreten und gemeinsam Handlungs- und Bewältigungsstrategien gegen Rassismen und Diskriminierungen aus der PoC-Perspektive zu erarbeiten. Somit ist der ‚geschützte' PoC-Raum für diesen spezifischen Empowerment-Ansatz charakteristisch. In den in der Praxis erprobten und in der Reflexion prozessual (weiter-)entwickelten HAKRA-Empowerment-Trainings dient der ‚geschützte' Raum in erster Linie dazu, für die Betroffenen einen Rahmen der Vertrautheit und Sicherheit vor potenziell rassistischen Verletzungen zu schaffen. Erst diese Prämisse bildet die Grundlage, auf der die Teilnehmenden ihre Themen und Erfahrungen im Zusammenhang von Biographie, Geschichte, Kolonialismus, Migration, Identität, Rassismus, Diskriminierung und bereits vorhandener individueller Bewältigungsstrategien und Wissensressourcen gegen Rassismen und Diskriminierungen reflektierend austauschen und im gegenseitigen Miteinander Empowerment erfahrbar machen können.

Die Idee für das Konzept der Projektinitiative HAKRA geht auf das Jahr 2001 zurück und entstand unter anderem aus dem Unmut und der Kritik an der Alltagsrealität der rassistischen Diskriminierung gegenüber den in Deutschland lebenden und als so genannte Ausländer bzw. Fremde stigmatisierten Inländern, die wir in der politischen Selbstbezeichnung PoC nennen. Die Kritik richtet sich gegen die Reduktion von Rassismus auf „Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus" und die Folgen, die dies für seine Bekämpfung hat. Den eigentlichen Auslöser für unser politisches Aktivwerden bildete jedoch die weitgehende ‚Blindheit' im öffentlichen Bewusstsein der Mehrheitsgesellschaft für die Situation, Bedürfnisse und Forderungen der (potenziellen) Opfer rassistischer Diskriminierung. Aus dem Unmut hierüber erwuchs unsere Überzeugung, dass die Wahrnehmung, Anerkennung und Durchsetzung von PoC-Interessen in Deutschland nur durch (Selbst-)Politisierung und auf der Basis von individuellem und solidarischem Empowerment in ‚geschützten' PoC-Räumen möglich ist. Daraus resultierte der Impuls, aus der Kritik heraus zum Handeln überzugehen.

Trainingsdesign und -methoden

Die Trainings sind in zwei Module mit jeweils zweieinhalb bis drei Tagen aufgeteilt. Sie werden von zwei PoC-TrainerInnen (nach Möglichkeit in gemischtgeschlechtlicher Zusammensetzung) für eine Gruppe mit max. 15 Teilnehmenden angeboten. Die Trainings sind schwerpunktmäßig nach drei Themensäulen gegliedert: 1. Biographiearbeit als Erinnerungs- und Identitätsarbeit, 2. Zugang zu den Themen (verinnerlichter) Rassismus und Mehrfachdiskriminierung, 3. Theaterpädagogische Empowermentarbeit.

In den HAKRA-Trainings finden vielfältige Methoden Anwendung. So z. B. Übungen, Spiele, Biographie- und Theaterarbeit, Paar- und Gruppenarbeit, kreatives Schreiben und Malen, Inputs mit Diskussionen und Arbeit mit Medien. Besondere Beachtung schenken wir den Pausen. Gerade diese bieten den Teilnehmenden als informelle und unstrukturierte Unterbrechungsmomente im Programmverlauf immer wieder den Rahmen für offene, eigendynamische und kreative Dialoge im Gruppenprozess. Die nachhaltige Wirkung der Pausengespräche zeigt sich nicht selten schon während des Trainings in der Bildung von persönlichen Kontakten und den daraus erwachsenden gemeinsamen Projektideen, Initiativen und Vernetzungen.

Den relevanten Vertrauensraum für eine kreative Gruppenarbeit versuchen wir mittels unseres methodischen Ansatzes der (familien-)biographischen und migrationsgeschichtlichen Erinnerungsarbeit sowie durch das Boal'sche „Theater der Unterdrückten" (Boal 1989)

Empowerment

Empowerment „beschreibt mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen" (Herriger 2006: 20).

zu schaffen. In der Biographiearbeit geht es bei der Thematisierung von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen darum, diese im Austausch mit den anderen Teilnehmenden auch konkret in andere Bezüge – wie etwa Identität, (Familien-)Biographie, Migrations- und Kolonialgeschichte einzubetten. Zudem nutzen wir die Biographiearbeit als methodischen Ansatz zur Förderung von gruppendynamischen Prozessen.

In unserer Theaterarbeit geht es um die szenische Wiederbelebung von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zur interaktiven und interventionistischen Entwicklung und Erweiterung von Strategien gegen diese Formen der Unterdrückung. Der theaterpädagogische Ansatz ist problemlösungsorientiert, die Lernprozesse sind nicht nur kognitiv, sondern auch körperlich-sinnlich erfahrbar (vgl. Yiğit/Can 2006).

Erfahrungen und Reflexionen

Der Begriff PoC erklärt sich als eine widerständige, politische Selbstbezeichnung aus der Erfahrung von rassistischer Diskriminierung. Aufgenommen aus dem afroamerikanischen und eingebettet in den deutschen politischen Kontext steht er jedoch zugleich für ein Dilemma, da nach unserem Selbstverständnis und unseren Erfahrungen aus der Praxis auch mit PoC eine eindeutige Selbstbezeichnung rassifizierter Menschen nicht möglich ist. Vielmehr steht er für einen emanzipatorischen Schritt der Mündigwerdung. Insoweit repräsentiert PoC eine dynamische Selbstbezeichnung, die im politischen Diskursprozess interaktiv immer wieder von Neuem auszuhandeln ist.[2)]

Genauso wie die Selbstbezeichnung PoC mehrdeutig ist, bietet auch die Konstruktion des ‚geschützten' PoC-Raumes nur bedingten Schutz, da die bereits bestehenden gesellschaftlichen Hierarchien und Machtdifferenzen auch in diesem Raum reproduziert werden und Verletzungen verursachen können. Jedoch existiert die Möglichkeit, Verletzungen im ‚geschützten' Raum durch die bewusste und offene Reflexion dieser Tatsachen und der diesbezüglichen Erfahrungen aufzufangen.

Empowerment und Powersharing zusammen denken

Powersharing im „Sinne von ‚Macht-zusammen-mit-anderen-teilen' anstatt ‚Macht-über-andere-ausüben'" (Rosenstreich 2006: 199ff.) ist hier als Pendant zum Empowerment zu verstehen. Hierbei kommt es darauf an, dass Machtstarke (hier die deutsche Mehrheitsgesellschaft) Machtarmen (in diesem Fall PoC) in ihrem Bemühen nach Empowerment die ihnen vorenthaltenen Zugänge zu Macht und Ressourcen eröffnen. Da jedoch auch PoC in machtstarken Positionen stehen können, gilt Powersharing als politische Handlungsmaxime auch für sie. Dabei sind Machtstarke aufgefordert, aus ihrer privilegierten Position heraus ihre zur Verfügung stehende Macht und ihre Ressourcen mit Machtarmen zu teilen. Unter Powersharing wird somit eine politische Handlungsmaxime verstanden, bei der Machtstarke durch individuelles Handeln zu politischen Subjekten gegen Unterdrückungs- und Diskriminierungszustände werden. Völlig unvereinbar mit der Idee des Powersharings sind jedoch Ansprüche auf Kontrolle und Gegenleistungen sowie ein Paternalismus der Machtstarken gegenüber Machtarmen – eine Falle, in die wohlmeinende Mehrheitsdeutsche immer wieder hineintappen können.

Perspektiven und Visionen

Das Konzept des Empowerments und Powersharings – verstanden als eine ganzheitliche, politische Handlungsmaxime gegen Rassismen und andere Diskriminierungs- und Unterdrückungszustände – steht repräsentativ für Veränderungen im Sinne von individuellen und gesellschaftlichen Selbstbestimmungs-, Empowerment- und Emanzipationsprozessen hin zu einer gleichberechtigten, kosmopolitischen Zivilgesellschaft. Somit werden „transformative Dynamiken bei People of Color unausweichlich auch sichtbare Veränderungen im Sinne einer zivilgesellschaftlichen, antirassistischen und gleich-

‚Geschützter' Raum für PoC

Unter der Bezeichnung ‚geschützter' Raum für PoC bzw. getrennter Raum für Mehrheitsdeutsche ist hier die temporäre Konstituierung eines politischen Kommunikationsortes zu verstehen, wo für PoC bzw. Mehrheitsdeutsche jeweils getrennt ein sicherer und schützender Rahmen geschaffen wird, um individuelle Erfahrungen und Verstrickungen mit Gewalt und Unterdrückung im Kontext von Rassismen und Diskriminierungen im Gruppenprozess zu thematisieren und zu reflektieren und über das Bewusstwerden über die eigenen (Ohn-)Machtsituationen und -positionen in der Gesellschaft individuell-gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken. Das Erfordernis von ‚geschützten' Räumen für PoC bzw. von getrennten Räumen für Mehrheitsdeutsche steht somit aus zwei unterschiedlichen Perspektiven heraus für einen politischen Handlungsansatz gegen rassistische und andere Formen von Diskriminierung, die in sich gesellschaftliche Macht- und Ressourcenasymmetrien (re-)produzieren. Das Pendant zum ‚geschützten' bzw. getrennten Raum ist der ‚gemischte' Raum von PoC und Mehrheitsdeutschen zusammen.

berechtigten Demokratisierung in der Mehrheitsgesellschaft bewirken" (Can, im Erscheinen). In diesem Zusammenhang unterstützt die Empowerment-Initiative HAKRA in ihrer politischen (Bildungs-) Arbeit PoC-Empowermentprozesse mit der Perspektive, aus den ‚geschützten' PoC-Räumen heraus den Dialog in ‚gemischten' Räumen auf gleicher Augenhöhe mit Mehrheitsangehörigen zu suchen, die durch die Praxis von „Critical Whiteness" (kritisches Weißsein)[3] ihr Verstricktsein in rassistische, weiße Dominanzstrukturen kritisch beleuchten und Handlungsstrategien dagegen erarbeiten. Dem liegt die Vision einer gemeinsamen Zukunft zugrunde.

Zu solch einem Schritt kam es schließlich erstmals im Oktober 2008, als HAKRA ihr Trainingskonzept auf einen sowohl für die Teilnehmenden als auch das Team mehrperspektivischen Empowerment-Ansatz in ‚gemischten' wie in ‚geschützten' bzw. getrennten Räumen erweiterte und dabei bei den Teilnehmenden auf positive Resonanz stieß. Die Etablierung von solchen mehrperspektivischen Empowerment-Trainingsräumen, in denen die Teilnehmenden ihre jeweiligen Ohnmacht- bzw. Machtpositionen reflektieren, hinterfragen und auf diese Weise sich als Subjekte selbstbemächtigen können, setzt jedoch in erster Linie folgendes voraus: dass die Schaffung von ‚geschützten' PoC-Räumen und ‚getrennten' Mehrheitsdeutschen-Räumen im gesellschaftlichen Diskurs und in der politisch-pädagogischen Bildungsarbeit gegen Rassismen und Diskriminierungen immer mehr gesellschaftliche Anerkennung und bewusste Förderung findet. Diesbezügliche Diskurse und Praxen befinden sich in Deutschland jedoch noch im Entstehungs- und Entwicklungsprozess.

Literatur

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast

Can, Halil: Demokratiearbeit und Empowerment gegen Diskriminierung und Rassismus in selbstbestimmten People of Color-Räumen, in: Castro Varela, María do Mar (Hg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Münster/Hamburg/Berlin/Wien/London/Zürich: LIT (im Erscheinen)

Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hg.) (2007): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast
Landeszentrale für politische Bildungsarbeit Berlin (Hg.) (2005): Verfassung von Berlin und Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Berlin: Oktoberdruck

Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer

Rosenstreich, Gabriele Dina (2006): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht. Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt am Main: IKO, S. 195-231

Yiğit, Nuran/Can, Halil (2006): Die Überwindung der Ohnmacht. Politische Bildungs- und Empowermentarbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt am Main: IKO, S. 167-193

1) „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen und politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden" (GG Art. 3, Abs. 3).

2) Siehe hierzu auch Ha/al-Samarai/Mysorekar (2007).

3) Siehe hierzu Eggers/Kilomba/Piesche/Arndt (2005).

Interkulturelle und Diversity Pädagogik

Marina Khanide

Nur alter Wein in neuen Schläuchen? Oder zwei völlig unterschiedliche Konzepte? Welche Abgrenzungen und Gemeinsamkeiten gibt es?

Die Begriffe interkulturelle Pädagogik, interkulturelle Erziehung, interkulturelle Bildung werden in der Fachdiskussion nicht einheitlich verwendet und nicht eindeutig voneinander abgegrenzt. Im Folgenden benutze ich den Begriff interkulturelle Bildung als Oberbegriff der schulischen und außerschulischen, teilweise auch der Erwachsenenbildung (Koptelzewa 2007) und den Begriff der interkulturellen Pädagogik, wenn ich vor allem auf den pädagogischen Bereich, z. B. der schulischen Bildung, Bezug nehme.

Interkulturelle Pädagogik entstand aus der Einsicht, dass Deutschland ein Einwanderungsland geworden ist, aus der Auseinandersetzung mit den Mängeln der Ausländerpädagogik und aus der Rezeption der internationalen Diskussionen über interkulturelle Pädagogik. Dabei hängt es vom politischen Selbstverständnis eines Landes ab, wie sich die interkulturelle pädagogische Arbeit jeweils entwickelt hat, daher ist es schwierig, Konzepte, die in einem Land entwickelt wurden, in einem anderen zu übernehmen. Vielmehr ist es notwendig, diese auf die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen zu überprüfen und gegebenenfalls zu adaptieren. In England z. B. liegen ausgearbeitete Curricula für eine an Demokratie und Menschenrechten orientierte antirassistische politische Bildung vor. In Kanada gibt es Konzepte für die Beteiligung von Minderheitenangehörigen an der Schulentwicklung und in Frankreich werden Programme angewandt, welche die Schulen zur Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Organisationen und antirassistischen Initiativen auffordern. Während jedoch in Frankreich ein universalistischer Ansatz verfolgt wird, wird in Großbritannien Diversity-Pädagogik als Antwort auf gesellschaftliche Vielfalt präferiert. (ausführliche Darstellung der verschiedenen Ansätze in Hormel/ Scherr 2005)

War in Deutschland der Blick der Ausländerpädagogik lange Jahre vor allem auf die zu integrierenden AusländerInnen und deren Defizite gerichtet, wenden sich nun Maßnahmen der interkulturellen Pädagogik an alle in Deutschland lebenden Menschen. Leider wurden und werden (inter)kulturelle Unterschiede innerhalb der deutschen Bevölkerung in der Diskussion um Ausländerpädagogik und interkulturelle Erziehung kaum nennenswert berücksichtigt, da sich diese in der Praxis nach wie vor vorwiegend auf die Gegenüberstellung von „deutschen Einheimischen“ und „Angehörigen anderer Kulturen“ beschränkt. (Prengel 2006: 89)

Als Ziel interkultureller Pädagogik wird in vielen Programmen die Förderung von Toleranz und Anerkennung kultureller Vielfalt benannt. Es besteht jedoch die Gefahr, dadurch nur einen "verstehenden Blick“ auf Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund herzustellen, ohne die Selbstverständlichkeiten der eigenen Perspektive zu hinterfragen.

Um dies zu vermeiden und um das Ziel der Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichwertigkeit von unterschiedlichen Normen- und Wertesystemen zu erreichen und gleichzeitig die Prozesshaftigkeit von Kultur zu verdeutlichen, hat interkulturelle Pädagogik auch die Aufgabe, das Bewusstsein für die eigene kulturelle Identität zu fördern. Dies nicht, um ein isoliertes Nebeneinander verschiedener Kulturen zu ermöglichen, sondern um mit der Kenntnis der eigenen Kultur die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit unter Beibehaltung des wechselseitigen Respekts zu entwickeln. Pädagogik im interkulturellen Kontext ist zu verstehen als eine Pädagogik, die am Veränderungsprozess der Kulturen teil hat, indem sie Kindern und Jugendlichen Raum lässt, sich auch als Subjekte dieses Prozesses zu fühlen und ihn aktiv mit zu gestalten. (ebd.: 93 und 85)

In der Diskussion um und in der Durchführung von Konzepten interkultureller Pädagogik wird viel zu wenig berücksichtigt, dass Menschen innerhalb von Gesellschaften in Herrschaftsverhältnissen und oft existentiellen Interessengegensätzen leben. (ebd.: 88) Strukturen der Diskriminierung werden zu selten thematisiert, die Auseinan-

dersetzung mit Rassismen gerne anderen Programmen, z. B. der antirassistischen Bildungsarbeit überlassen. Statt einen kritischen Blick auf die Konstruktion von Fremdheit und Unterschiedlichkeit zu ermöglichen, besteht die Gefahr, dass viele gut gemeinte Programme der interkulturellen Arbeit eher zur Verfestigung von Klischees und Vorurteilen beitragen. (Landeszentrum für Zuwanderung 2002) Eine romantisierende und kulturalisierende Verklärung anderer Kulturen, z. B. durch folkloristische Begegnungsprogramme, verstärkt diese Entwicklung noch, statt zur Einsicht in Prozesse der Konstruktion ‚des Anderen' zu befähigen. Ein statisches Kulturverständnis steht damit einem konstruktivistischen Ansatz gegenüber.

„Diese Definition von Kultur orientiert sich an einem erweiterten Kulturbegriff, wie er in der modernen Kulturanthropologie verwendet wird, da es keine einheitliche wissenschaftliche Begriffsdefinition gibt. Kultur ist ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Werteorientierungen, mit dem gesellschaftliche Gruppen auf strukturelle Anforderungen reagieren. Dieses gemeinsame Repertoire an Symbolen, Kommunikations- und Repräsentationsmitteln ist dynamisch in seiner Anpassung an gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Es ist damit ein dem Wandel unterliegendes Orientierungssystem, das die Wahrnehmung, die Werte, das Denken und Handeln von Menschen in sozialen, politischen und ökonomischen Kontexten definiert." (Landeshauptstadt München 2000: 18)

Eine reflektierte interkulturelle Pädagogik muss sich der Gefahr der Kulturalisierung nicht nur bewusst sein, sondern dazu beitragen, dass Anerkennung und Akzeptanz von unterschiedlicher Individualität jenseits von fremdbestimmten Gruppenzugehörigkeiten erfolgt. Nur so wird eine angemessene Auseinandersetzung mit Strukturen, Praktiken und Ideologien von Diskriminierung ermöglicht. Diese Pädagogik weist darauf hin, dass kulturelle Unterschiede weder notwendig Ursache von Problemen und Konflikten sind, noch sind sie allein ein Effekt sozialer Ungleichheit. Diese Pädagogik bricht mit der Prämisse eines naiven Kulturalismus, der Individuen als Angehörige einer bestimmten Kultur und sie allein durch diese geprägt sieht. Sie fordert auf zur Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen sowie mit deren gesellschaftspolitischer, sozialer und individueller Bedeutung. (vgl. Hormel/Scherr 2005)

Nicht nur in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit, sondern in allen Bereichen der sozialen Arbeit wird in Fortbildungsangeboten und Trainings interkulturelle Bildung geleistet. (Handschuck 2004) Hierbei darf es nicht nur um die Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund und dem Anderer gehen, sondern der Blick muss auch auf strukturelle Ausgrenzungsmechanismen gelenkt werden. (Khanide/Szoldatits 2007) Als Reaktion auf die Wahrnehmung von Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen beginnt sich in der sozialen Arbeit und im kommunalen Bereich das Konzept der interkulturellen Orientierung und Öffnung durchzusetzen.

Dabei meint interkulturelle Orientierung eine politische Haltung, die gesellschaftliche Vielfalt anerkennt und wertschätzt. Ihr Ziel ist die Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen und die Realisierung von Chancengerechtigkeit. Interkulturelle Öffnung ist die handelnde Umsetzung der interkulturellen Orientierung. Angebote und Maßnahmen der infrastrukturellen und individuellen Versorgung werden daraufhin überprüft und so ausgerichtet, dass sie alle Bevölkerungsgruppen in angemessener Form erreichen und an Entscheidungsfindung und -durchsetzung beteiligen. (Handschuck/Schröer 2007)

Soziale Arbeit ist einer Vielfaltsperspektive verpflichtet, da sie es mit Menschen in ihrer Vielfalt zu tun hat (alt, jung, männlich, weiblich, mit Migrationshintergrund etc.). Bisher wurde jedoch in der Regel zielgruppenspezifisch gearbeitet, bevor es wie z. B. beim Gender Mainstreaming oder der Interkulturellen Öffnung zu einer Herangehensweise im Sinne einer Querschnittspolitik kam. Die beiden Ansätze blieben jedoch voneinander isoliert, obwohl sie, ebenso wie die Behindertenpädagogik, ähnliche Ziele verfolgen: Sie verstehen sich als Querschnittsaufgabe innerhalb von Institutionen, basieren auf dem Prinzip der Anerkennung und arbeiten an der Beseitigung diskriminierender Prozesse und Strukturen.

Als beispielhaft für die kritische Reflexion und Zusammenführung der Gemeinsamkeiten der feministischen, der interkulturellen sowie der Behindertenpädagogik sind die Schriften von Annedore Prengel zu nennen.

Seit einigen Jahren wird vor allem im Wirtschafts-, vereinzelt aber auch im Sozialbereich mit dem Organisationsentwicklungskonzept Diversity Management gearbeitet. Diversity Management wird verstanden als Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt, um damit eine Maximierung des Erfolges einer Institution bzw. eines Unternehmens zu erreichen. Mit Vielfalt sind dabei unter anderem Unterschiede bezüglich des Alters, des Geschlechts, der Herkunft, der Religion, der sexuellen Identität und

der Behinderung bzw. Befähigung gemeint. Diese Faktoren bilden die sogenannten Kerndimensionen des Diversity Managements. (Schenk 2008) Das Konzept kann durch weitere Vielfaltsdimensionen erweitert werden. Ziel ist die bewusste Anerkennung, Berücksichtigung und konsistente Wertschätzung von Vielfalt sowie deren Nutzung und Förderung zur Steigerung des Erfolges einer Institution. Auf der personenbezogenen Ebene gilt es, Vielfalt als Realität anzuerkennen und eine Geisteshaltung der Offenheit zu entwickeln, die Akzeptanz, Wertschätzung und Respekt beinhaltet. Organisationsbezogen bedeutet Diversity Management die stete Berücksichtigung der Potentiale aller Stakeholder (KundInnen, Beschäftigte, KooperationspartnerInnen) auf allen Ebenen der Organisation (vgl. Stuber 2004).

Soziale Arbeit tut sich im Umgang mit dem Konzept des Diversity Management schwer, da dieses weder den Abbau von Ungerechtigkeit noch die Herstellung von Solidarität noch den Ausgleich von Benachteiligung verfolgt, sondern vor allem in der Logik eines Wirtschaftsunternehmens der Profitmaximierung gilt – so die verkürzte Kritik daran. Die Kritik verhindert jedoch zu erkennen, dass einzelne Aspekte aus dem Diversity Management die soziale und pädagogische Arbeit bereichern könnten. Eine Übertragung dieses Ansatzes in eine Diversity Pädagogik könnte als eine konsequente Fortführung einer reflexiven interkulturellen Pädagogik gesehen werden, da das Konzept verschiedene Vielfaltsdimensionen gleichzeitig in den Blick nimmt. (Schröer 2007)

Die Tatsache, dass Diversity Management sowohl eine Kultur der Anerkennung von Vielfalt auf der individuellen Ebene als auch die Implementierung und Nutzung von Vielfalt auf allen Ebenen einer Organisation verfolgt, stellt eine wichtige Überschneidung mit Interkultureller Öffnung und Gender Mainstreaming dar.

Soziale Arbeit kann die vorhandenen Einzelstrategien zu einem Gesamtkonzept zusammenführen. Nicht die Schwächung einer Querschnittspolitik, sondern die synergetische Stärkung der vorhandenen Konzepte (Interkulturelle Öffnung, Behindertenarbeit, Gender Mainstreaming) sind die Folge. Die Herausforderung dabei ist, die Eigenständigkeit der Einzelkonzepte nicht zu verwischen.

Im pädagogischen Arbeiten erfolgt eine Bildung zur Anerkennung von und zum Umgang mit Vielfalt in allen Dimensionen. Eine so gestaltete Diversity Pädagogik ermöglicht es, Annahmen über die Bedeutung kultureller Zugehörigkeiten und Unterschiede zu dekonstruieren, indem sie auf die Multireferentialität der Kontexte hinweist, in denen individuelle Identitätsbildung und Lebenspraxis entstehen. Der Diversity-Zugang fordert einen selbstreflexiven Umgang mit eigenen Identitätskonstruktionen, sozialen und kulturellen Einbettungen sowie deren Verschränkung mit Dominanz- und Unterordnungsstrukturen. (vgl. Hormel/Scherr 2005)

Es besteht jedoch die Gefahr der Trivialisierung: Das unkritisch reflektierte Plädoyer für Vielfalt macht Vielfalt oft zu einem Wert an sich, statt nur die Realität von Vielfalt anzuerkennen.

Lernprozesse müssen differenziert gestaltet werden. So ist es ein Unterschied, ob es darum geht, verschiedene Vorlieben bei der Musik anzuerkennen und nicht zu hierarchisieren, oder darum, die Unterscheidung verschiedener Hautfarben und darauf bezogene rassistische Haltungen zu thematisieren. Wird in beiden Kontexten nur eine Anerkennung von Vielfalt als Ziel benannt, so wird übersehen, „dass eine Reihe von Unterscheidungen in keinem Bezug zu Strukturen sozialer Ungleichheit und Praktiken der Diskriminierung stehen, während andere Unterschiede gerade deshalb gesellschaftlich bedeutsam sind, weil sie als Ursache oder Legitimation von sozio-ökonomischen Ungleichheiten sowie politischen, rechtlichen und kulturbezogenen Diskriminierungen wirksam werden". (Hormel/Scherr 2005: 209)

Eine pädagogische Falle besteht darin, Gleiches ungleich zu behandeln oder umgekehrt Ungleiches gleich behandeln zu wollen. In beiden Fällen führt dies zu einer nicht beabsichtigten und oft nicht wahrgenommenen Benachteiligung. (Hormel/Scherr 2005: 212)
Es ist notwendig, eine Haltung zu entwickeln, die das Prinzip der anerkannten Gleichwertigkeit mit dem Prinzip der anerkannten Verschiedenheit verbindet.

Eine weitere Problematik von Diversity Konzepten kann sich daraus ergeben, dass die Absicht, für reale oder zugeschriebene Differenzen zu sensibilisieren, die Gefahr in sich birgt, Stereotypen erst einzuüben, also „nicht die Wahrnehmung der Komplexität individueller Lebenskonstruktionen, sondern die routinierte Verwendung sozialer Klassifikationen gelernt wird". (Hormel/Scherr 2005: 215) Dies ist nur dadurch zu überwinden, dass gleichzeitig immer auch eine Auseinandersetzung damit erfolgt, wie Differenzen hergestellt und als Mittel zu Diskriminierung verwendet werden. (Hormel/Scherr 2005: 216) Ebenso wie bei der interkulturellen Pädagogik muss auch Diversity Pädagogik die Wahrnehmung diskriminierender Strukturen und die Auseinandersetzung mit Machtasymmetrien und Rassismen verfolgen, ohne dabei Diskriminierungen auf institutioneller Ebene zu individualisieren und Gruppenzugehörigkeiten zu konstruieren.

Diversity Pädagogik kann auf verschiedene bereits zur Verfügung stehende Materialien aus der interkulturellen Pädagogik, der Geschlechterpädagogik und der Antirassismusarbeit zurückgreifen. Diese müssen jedoch im Einzelnen immer wieder darauf überprüft werden, ob sie identitätsbezogene Zuschreibungen und Stereotypen vermeiden. (Kalpaka 2003) Im Internet bietet die Seite www.diversityweb.org hilfreiche Materialien.

Fazit

Interkulturelle und Diversity Pädagogik richten sich an alle Bürgerinnen und Bürger einer Einwanderungsgesellschaft. Beide müssen die Frage nach Gleichheit und Unterschiedlichkeit, nach Anerkennung und demokratischen Prinzipien, nach gleichberechtigter Teilhabe und dem strukturellen Umgang mit Vielfalt stellen. Vor allem im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist es deshalb unerlässlich, nicht nur Methoden in ihrer Vielfalt kennen zu lernen, sondern sie immer auf die genannten Kriterien zu überprüfen. Nur so ist es im Rahmen von pädagogischem Arbeiten möglich, die eigene Identität und die Anderer in ihrer Vielfalt zu reflektieren, Zuschreibungen nicht zu verstärken und gleichzeitig auf diskriminierende Strukturen aufmerksam zu machen.

Literatur

Deutscher Hochschulverband e. V. (Hg.) (2007) Koptelzewa, Galina, Rex Sascha Interkulturelle Kompetenz. Interkulturalität für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen, Bonn

Handschuck, Sabine/Klawe, Willy (2004): Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz, Weinheim/München

Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2007): Interkulturelle Orientierung und Öffnung: Paradigmenwechsel für die Soziale Arbeit, Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 3/2007, S. 80-91

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Bonn

Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit, in: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel Verlag

Khanide, Marina/Szoldatits, Franziska (2007): Interkulturelle Trainings – Lernen für die Einwanderungsgesellschaft, Baugerüst - Zeitschrift für die ev. Jugendarbeit, Heft 2/07

Landeshauptstadt München, Sozialreferat/Stadtjugendamt. Kommunale Kinder- und Jugendplanung (Hg.) (2000): Leitlinien für eine interkulturell orientierte Kinder- und Jugendhilfe, München

Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hg.) (2002): Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand. Evaluationskonzepte und Ergebnisse, Solingen

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Schenk, Christian (2008): Diversity für Nichtregierungsorganisationen, Heinrich-Böll-Stiftung, http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1735.asp (17.02. 2009)

Schröer, Hubertus (2007): Diversity Management und Soziale Arbeit, BBE-Newesletter 20/2007

Stuber, Michael (2004): Diversity. Das Potential von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern, München

Die eigenen Erfahrungen in einen größeren Kontext stellen: Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis

Oliver Trisch/Anne Sophie Winkelmann

Der Anti-Bias-Ansatz zählt zu den zahlreichen Konzepten in der Antidiskriminierungsarbeit. Sein Ursprung liegt in den USA im Bereich der frühkindlichen Bildung (vgl. Derman-Sparks 1989). Der Ansatz kam über Südafrika Mitte der 1990er Jahre nach Deutschland (vgl. Inkota 2002) und wird hier insbesondere in der Kleinkindpädagogik (vgl. www.kinderwelten.net) sowie im Bereich der Erwachsenenbildung angewendet (vgl. www.anti-bias-werkstatt.de). Die Weiterentwicklung des Konzeptes für den Bereich Schule und außerschulische Jugendarbeit steht jedoch noch am Anfang.[1)]

In der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen spielt Diskriminierung eine große Rolle. Das Aufwachsen in einer Gesellschaft, in der ungleiche Möglichkeiten für ihre Mitglieder bestehen, die Fragen nach der persönlichen und beruflichen Zukunft, nach dem ‚richtigen' Lebensentwurf und dem eigenen Selbstverständnis sind oft begleitet von Grenzziehungsprozessen – von Abgrenzung, Ausgrenzung und Grenzverletzung. Die Gefühle, Erfahrungen und subjektiven Begründungen, welche hinter eigenem diskriminierendem Verhalten und eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung stehen, werden im schulischen Alltag, aber auch in der sozialarbeiterischen Praxis der offenen Jugendarbeit meist nicht sichtbar und sind schwer zu bearbeiten.

Der Anti-Bias-Ansatz bietet eine Möglichkeit, Vorurteile, Diskriminierung und (gesellschaftliche) Machtverhältnisse von den eigenen Erfahrungen ausgehend zu thematisieren und in einen größeren Zusammenhang zu stellen sowie Kompetenzen und Handlungsansätze zu entwickeln, die den Abbau von Diskriminierung und den Weg in eine vorurteilsbewusste Gesellschaft unterstützen. Er nimmt dabei alle Formen von Diskriminierung in den Blick und ermöglicht eine Auseinandersetzung auch mit den Überschneidungen von Differenzkategorien wie z. B. Geschlecht, sexuelle Orientierung und Herkunft sowie den daraus resultierenden Diskriminierungsformen (vgl. Eisele/Scharathow, Winkelmann 2008). Insgesamt ist der Anti-Bias-Ansatz weniger als festgelegter Methodenkanon zu verstehen, sondern vielmehr als eine innere Haltung, die in einem lebenslangen Prozess fortentwickelt wird.

Theoretische Grundlagen und Zusammenhänge

Das theoretische Grundverständnis des Anti-Bias-Ansatzes basiert (1) auf dem erfahrungsorientierten Diskriminierungsmodell und (2) den Ebenen von Diskriminierung sowie (3) den verinnerlichten Formen von Machtverhältnissen (Dominanz und Unterdrückung). Diese Bereiche sind eng miteinander verknüpft und immer vor dem jeweiligen gesellschaftlichen, globalen und historischen Kontext zu betrachten. Jeder beinhaltet eine Reihe von Inhalten, die durch verschiedene Übungen und Methoden aufgegriffen werden und somit eine intensive Auseinandersetzung ermöglichen.

(1) Diskriminierungsmodell

„Das Modell basiert auf der Idee, Diskriminierung ausgehend von den eigenen Erfahrungen zu beschreiben. Definitionen werden bewusst vermieden, um nicht auf einer abstrakten Ebene über den Begriff Diskriminierung zu diskutieren". (Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007 – Diskriminierungsmodell)[2)] Ausgangspunkt ist unsere Haltung, die unseren Blick auf die Welt prägt. Diese kann beschrieben werden als eine Sammlung von Aspekten, inklusive unserer Gefühle und Erfahrungen. Von Diskriminierung lässt sich jedoch erst sprechen, wenn auf Basis der Haltung gehandelt wird. Handeln wird allerdings erst mög-

Diskriminierungsmodell

Haltung
(Vorannahmen, Vorurteile, Stereotype, Normen und Werte ...)

+

Macht

kann zu **Diskriminierung** führen

(vgl. Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007)

Ebenen von Diskriminierung

Zwischenmenschliche Ebene
Bezieht sich auf die Art und Weise, wie wir uns gegenüber den Menschen verhalten, die irgendwie ‚anders' sind, geprägt durch unsere persönlichen Haltungen, Gedanken und Gefühle.

Strukturelle Ebene
Bezieht sich auf etablierte Rechte, Traditionen, Gewohnheiten und Verfahren, die systematisch zur Diskriminierung von bestimmten Gruppen von Menschen führen.

Ideologisch-diskursive Ebene
Bezieht sich auf das, was von der dominanten Gesellschaft/Kultur oder Weltsicht als richtig, gut und schön angesehen wird, als Maßstab aller Dinge.

(vgl. Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007)

lich auf der Grundlage von Handlungsmacht.[3)] Eine Machtposition führt nicht zwangsläufig zu Diskriminierung, sondern kann auch positiv genutzt werden, z. B. zur Unterstützung von marginalisierten Gruppen. Die Thematisierung des Machtaspektes ist zentraler Bestandteil in der Anti-Bias-Arbeit. Dies ermöglicht die Aufdeckung von (gesellschaftlichen) Machtverhältnissen, die für eine Auseinandersetzung mit Diskriminierung von grundlegender Bedeutung ist.
Ein wichtiger Bereich im Rahmen der Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung ist die Reflexion von Vorurteilen und deren Funktionen. Vorurteile können gesehen werden als „Bilder über andere Personen als Angehörige von bestimmten Gruppen […] Diese sind mit einer (meist negativen) Bewertung verbunden und können ein bestimmtes Verhalten nahe legen". (Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007 – Funktionen von Vorurteilen) Darüber hinaus sind „Vorurteile nicht losgelöst von strukturellen Bedingungen und gesellschaftlichen Prozessen zu betrachten" (ebd.) Vorurteile erfüllen verschiedene Funktionen und sind daher meist sehr hartnäckig und stabil. Sie dienen der Reduktion von Unsicherheit, der Herstellung klarer Zugehörigkeiten, dem Erhalt eines positiven Selbstbildes und nicht zuletzt der Legitimation von Herrschaft. Der Anti-Bias-Ansatz formuliert das Ziel, eine vorurteilsbewusste Haltung zu erlangen, und geht nicht davon aus, Vorurteile ließen sich durch mehr und ‚richtige' Informationen abbauen.

(2) Ebenen von Diskriminierung

Im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit erfolgt die Auseinandersetzung mit persönlichen Einstellungen und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit der Analyse gesellschaftlicher (und globaler) Strukturen. Der Anti-Bias-Ansatz bezieht daher sowohl die zwischenmenschliche als auch die strukturelle Ebene von Diskriminierung mit ein. Darüber hinaus wird auch die ideologisch-diskursive Ebene in den Blick genommen. Diskriminierung erstreckt sich dabei meist über mehrere Ebenen gleichzeitig. Der Versuch die Ebenen analytisch zu trennen und daran zu arbeiten dient dazu, „der Komplexität von Diskriminierung nicht ohnmächtig gegenüberzustehen, sondern Ansatzpunkte für Handlungsalternativen auf allen Ebenen zu identifizieren" (ebd.)

(3) Verinnerlichte Machtverhältnisse

Internalisierte, d. h. verinnerlichte Machtverhältnisse beschreiben Dominanz- und Unterdrückungsstrukturen, die solange erlebt worden sind, dass sie als solche nicht mehr (in allen ihren Ausprägungen) erkannt werden. Sie haben sich über Jahrzehnte oder Jahrhunderte tief in Denk- und Verhaltensmuster eingegraben und sind zur Normalität geworden. „Die Auseinandersetzung mit dem Modell internalisierter Machtverhältnisse setzt in der Anti-Bias-Arbeit bei den je eigenen verinnerlichten Formen von Unterdrückung und Dominanz an, weil es zunächst eines Bewusstseins über die eigene Verstrickung in und Beteiligung an der Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen und deren subjektiver Funktionalität bedarf, um Veränderungen hinsichtlich erstarrter machtvoller Beziehungskonstellationen und etablierter Strukturen initiieren zu können: Vor dem Hintergrund eigener (Diskriminierungs-) Erfahrungen kann analysiert werden, inwieweit eigene Positionierungen in spezifischen Machtkonstellationen in das Selbstbild aufgenommen und als normal oder unveränderbar registriert werden". (Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007 – Verinnerlichungen) Im Anschluss können auf Grundlage dieser Analysen mögliche Handlungsalternativen für die verschiedenen Formen der Internalisierungen entwickelt werden.
In der Anti-Bias-Arbeit werden unterschiedliche Aspekte von verinnerlich-

Verinnerlichte Machtverhältnisse

Verinnerlichte Dominanz	Verinnerlichte Unterdrückung
Unterschiedliche Zugehörigkeiten und Lebensrealitäten ignorieren	*Eigene Zugehörigkeiten/Lebensrealitäten ablehnen und verleugnen*
Eine Erzieherin sagt: „Malt mal eure Familie, malt mal Mama und Papa!" Eine andere Lebensrealität wird nicht mitgedacht.	Ein Jugendlicher verleugnet die finanzielle Not seiner Familie indem er durch den Kauf von Computerspielen und Kleidung seinen Freunden (und sich selbst) eine andere Realität vorspielt.

(vgl. Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007)

ten Machtverhältnissen thematisiert, in der Regel aber erst in weiterführenden Seminaren (vgl. Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007 – Internalisierung 1). Die Abbildung „Verinnerlichte Machtverhältnisse" soll die Grundidee der verinnerlichten Machtverhältnisse an Hand eines Beispiels verdeutlichen. Auf Seiten der verinnerlichten Dominanz geht es um die Ausblendung und in der Folge Leugnung unterschiedlicher Lebensrealitäten. Dabei wirkt die Existenz des ‚Anderen' als Verunsicherung der eigenen Anpassung an die Norm. Zur Aufrechterhaltung der eigenen Normalität wird das ‚Andere' negiert. Auf der Seite der verinnerlichten Unterdrückung geht es um die Ablehnung und Leugnung der eigenen Zugehörigkeit bei gleichzeitiger Aufwertung anderer Lebensrealitäten, die angestrebt werden. Dabei werden die vorherrschenden gesellschaftlichen Bewertungs- und Deutungsmuster übernommen.

Was der Anti-Bias-Ansatz für die Praxis der Jugendarbeit leisten kann...

In der Arbeit mit Jugendlichen ist es ein notwendiger erster Schritt, eine nachhaltige Motivation für die Entwicklung einer nicht-diskriminierenden Haltung anzustoßen. Eine moralische Belehrung oder die bloße Vermittlung von Fakten ist dabei meist wenig hilfreich. Die Anti-Bias Arbeit bemüht sich, den Zugang zu dem Themenkomplex ‚Vorurteile, Macht und Diskriminierung' herzustellen, indem die eigenen Erfahrungen reflektiert und daraufhin in einen größeren Zusammenhang gestellt werden.
Bisher wird vor allem auf Methoden zurückgegriffen, die kreativ, aber nicht zu spielerisch sind, wie etwa die ‚Zitronenübung', ‚Ich-Ich nicht', ‚Ein neuer Anfang' oder etwa das ‚Identitätsmolekül'.[4] Dadurch werden Erfahrungsräume eröffnet, ohne selbst Ausgrenzungsmomente zu schaffen oder Einzelne mit ihren Erlebnissen in den Mittelpunkt zu stellen.
Wichtig ist, dass sich die Lernprozesse aller Beteiligten auf die konkrete Lebenswelt beziehen sowie die strukturellen und ideologischen Rahmenbedingungen behandeln. An einem lokalen Beispiel (etwa dem beobachteten verbalen Angriff auf ein schwules Paar) anzusetzen, bedeutet im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes dann, auch die gesetzlichen Beschränkungen für gleichgeschlechtliche Partnerschaften oder die medial transportierten Bilder von Ehe und Familie kritisch zum Thema zu machen. Zum Beispiel kann eine Recherche zu diesem Thema von den Jugendlichen selbst durchgeführt und ausgewertet werden. Durch eine Übertragung auf eigene Erfahrungen mit dem Themenkomplex (z. B. ‚Ich kann nicht so leben, wie ich es mir wünsche') und den damit verbundenen Rahmenbedingungen kann eine aktive Haltung gegen Diskriminierung im übergreifenden Sinne gestärkt werden. Eine solche Bildungsarbeit nimmt einen notwendigen gesellschaftlichen Wandlungsprozess genauso in den Blick wie die Herausforderung des Umgangs mit Heterogenität und den eigenen Norm(alitäts)vorstellungen.
Eine besondere Rolle für die gelingende Implementierung des Ansatzes in die Jugendarbeit spielt zudem das Verhältnis zwischen Leitung und Teilnehmenden. Die Leitenden sind im Sinne von Anti-Bias hier nicht Beobachtende oder Bewertende sondern selbst Lernende, die den eigenen Anti-Bias-Prozess mit Herausforderungen, Erkenntnissen und Schlüsselmomenten sichtbar machen und kommunizieren sollten (vgl. Schmidt 2007). Für die Leitung ist eine wertschätzende, Raum eröffnende Haltung zentral, welche den Einzelnen erlaubt, ihre Lernprozesse im eigenen Tempo entlang der subjektiv relevanten Aspekte des Themas zu gestalten. Insofern kann die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz für Jugendliche auch eine andere Art des Lernens erfahrbar machen, welche als Gegenentwurf zu dem vorherrschenden schulischen Lehr-Lernverständnis motivierend und stärkend wirken kann.

Literatur

Derman-Sparks, Louise (1989): Anti-bias curriculum: tools for empowering young children / Louise Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force, Washington DC

Eisele, Elli/Scharathow, Wiebke/ Winkelmann, Anne Sophie (2008): Ver – vielfältig – ungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit. Jena

Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt (2007): Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit, Aurich

INKOTA-netzwerk e.V. (Hg.) (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit

Schmidt, Bettina (2007): Methoden sind nicht alles, in: Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt: Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit, Aurich, S.2

1) Bislang gibt es im Feld Jugendarbeit und Schule nur vereinzelte Projekte wie zum Beispiel „Starke Kinder machen Schule" (vgl. www.fippev.de/fippev/cms/index.php?id=17) und „Anti Bias and Intercultural Learning in context of youth work and informal education" (vgl. www.antibias.eu).

2) Im Rahmen eines Seminars oder Workshops werden Definitionen zum Begriff Diskriminierung erst nach einer intensiven erfahrungsorientierten Auseinandersetzung eingeführt. Diese Definitionen sind als Vorschläge gedacht und können bei Bedarf erweitert oder verändert werden (vgl. Europahaus Aurich/ Anti-Bias-Werkstatt 2007).

3) Zur Handlungsmacht zählen die ökonomische, politische, rechtliche und soziale Macht, die Definitionsmacht sowie die eigene gesellschaftliche Positionierung und die situative Macht in einem konkreten Kontext (vgl. Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007 – Diskriminierungsmodell).

4) In der Methodenbox der Anti-Bias-Werkstatt (vgl. Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007) finden sich auch Übungen, die nicht originär aus der Anti-Bias-Arbeit in den USA oder Südafrika stammen. Alle Übungen enthalten die zentralen Elemente des Ansatzes und transportieren die ihm inhärente Haltung.

Antisemitismus als Thema der politischen Bildungsarbeit

Doron Kiesel

Der Antisemitismus ist auch 60 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs und der Massenvernichtung der europäischen Juden weiterhin Teil der politischen und religiösen Kultur zahlreicher Gesellschaften, unabhängig davon, ob sie modern oder traditional strukturiert sind. Antisemitische Einstellungen finden Eingang in ein breites Spektrum politischer Argumentationsmuster, die zugleich auch religiöse und soziale Begründungskontexte zu ihrer Legitimation heranziehen.

Die pädagogische Auseinandersetzung mit rechtsextremen, rassistischen und antisemitischen Einstellungen ist in Deutschland häufig an eine Aneignung historischen Wissens um den Nationalsozialismus und die Vernichtung des europäischen Judentums gekoppelt. Die Entwicklungen der letzten Jahre zeigen jedoch, dass die konventionellen, aufklärungsorientierten Konzepte in der pädagogischen Intervention gegen antisemitische Ressentiments an ihre Grenzen stoßen, weil die Bereitschaft der Adressatinnen und Adressaten, aus der Geschichte zu lernen, nicht ausreicht, um offenkundige oder latente Vorbehalte gegenüber Jüdinnen und Juden nachhaltig zu hinterfragen.

Auch die sich häufenden Israel-kritischen Argumente der letzten Jahre erweisen sich – bei genauerer Analyse – als ein geeignetes Vehikel, um antisemitische Äußerungen zum Ausdruck zu bringen. Gemeint ist hier ausdrücklich nicht eine sachlich vorgetragene Kritik an der israelischen Politik, sondern vielmehr eine undifferenzierte, von antisemitischen Ressentiments geprägte antiisraelische Einstellung. Diese Denkfigur richtet sich zwar argumentativ gegen die von der israelischen Regierung vertretene Politik, meint aber in der Regel ‚die Juden', die in ihrer Solidarität mit Israel selber ‚schuldig' geworden seien. Diese Haltung dient dazu, die eigenen Schuld- und Schamgefühle wegen der Verbrechen der Nationalsozialisten an den Juden und möglicher familiärer Verstrickungen zu relativieren und verharmlost zugleich die verheerenden Auswirkungen der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft.

Die Bearbeitung von Fragen zum Antisemitismus ist eine komplexe Aufgabe. Die mit dem Thema verbundenen historischen, religiösen, politischen und sozialen Probleme sind außerordentlich umfangreich und kompliziert; zugleich sind sie nicht mit dem allgemeinen Rassismus gleichzusetzen. Mangelndes Wissen, zahlreiche Tabus, unreflektierte Vorurteile sowie ein unkritischer Medienkonsum entziehen sich oft rationalen Argumentationen und verhindern die Einübung demokratischer Verhaltensmuster. Außerdem ist das Verhältnis von jüdischen und nichtjüdischen Deutschen durch die historischen Hintergründe emotional belastet, wodurch die Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart besonderer Formen bedarf.

Angesichts der dargestellten Standpunkte wird der Bedarf an zeitgemäßen pädagogischen Interventionen zum Umgang mit dem Antisemitismus deutlich.

Begegnungspädagogischer Ansatz: Erfahrungen aus dem Civitas Projekt der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) (2004-2006)

Antisemitismus kann als Weltbild beschrieben werden, dem Ressentiments gegen Juden zugrunde liegen sowie als eine psychosoziale Disposition betrachtet werden, dessen Analyse eine besondere Aufmerksamkeit für kognitive, affektive und soziale Prozesse erfordert. Auch die Feststellung, dass Antisemitismus, insbesondere im Hinblick auf die deutsch-jüdische Geschichte, ein Thema ist, dessen Verständnis eine Annäherung zu unbewussten und subjektiven Prozessen erforderlich macht, hat Konsequenzen für das pädagogische Handeln.

Der Ansatz der historischen Bildungsarbeit zum Holocaust war und ist für die politische Bewusstseinsbildung und Prävention unabdingbar, da diese die Geschichte nachvollziehbar und neu erfahrbar machen kann. Die ausschließlich kognitive Vermittlung von Informationen über den Nationalsozialismus, die die emotionale Grundstimmung seiner Adressatinnen und Adressaten nicht wahrnimmt, aktiviert jedoch Distanzierungsstrategien, die eine Annäherung und

Bearbeitung der aktuellen Problemthemen im pädagogischen Kontext erheblich erschweren.

Vor diesem Hintergrund entwickelt der vorliegende Ansatz die Idee der Begegnungspädagogik in der schulischen und außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Der Ansatz verfolgt das Ziel, historisches Wissen, sozialpolitische Zusammenhänge sowie die jeweiligen kulturelle Hintergründe im Rahmen einer pädagogisch gestützten ‚Begegnung' zu vermitteln. Von zentraler Bedeutung ist es hierbei, die Teilnehmenden zur Herstellung ihrer biographischen Bezüge zu animieren, um die Relevanz der Thematik für die Gegenwart aus der Sicht der Adressatinnen und Adressaten zu erfragen. Die Leitidee besteht darin, nicht nur das kognitive Wissen der Zielgruppe im Umgang mit den aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus zu fördern, sondern die Adressatinnen und Adressaten auch in der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie zu stärken.

Dem Ansatz liegen folgende inhaltliche Überlegungen zugrunde:

- Die lange Geschichte der Juden in Europa soll als integraler Bestandteil deutscher und europäischer Geschichte behandelt werden.
- Es soll zwischen Seminareinheiten zu jüdischer Geschichte und zu Antisemitismus differenziert werden, damit die Kontinuität und die Eigenständigkeit der jüdischen Existenz nicht ausschließlich in einen Zusammenhang mit der Judenfeindlichkeit gestellt werden.
- Der Antisemitismus soll als eigenständiges Thema aus historischer, sozial-psychologischer und politischer Perspektive aufgegriffen und behandelt werden, ohne dass er ausschließlich über den Nationalsozialismus definiert wird.
- Trotz der bestehenden Unterschiede zwischen Rassismus und Antisemitismus sollen die Auswirkungen jeglicher Form von Ausgrenzung verdeutlicht werden.
- Zusätzlich zu der kognitiven Wissensvermittlung über die Entstehung von Antisemitismus sollen die emotionalen Bezüge der Adressatinnen und Adressaten zum eigenen Erleben und Verdrängen hergestellt werden.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Aspekten des aktuellen Antisemitismus und der jüdischen Existenz in Deutschland heute gilt es zudem folgende Themenbereiche zu berücksichtigen:

- Was ist Judentum? Eine Einführung in die Grundlagen jüdischer Religion, Geschichte und Lebenswelten.
- Was ist Antisemitismus? Zur Bildung von Vorurteilen und Stereotypen in Geschichte und Gegenwart.
- Vorgeschichte und Hintergründe des Nahostkonflikts. Zum Stand der aktuellen Entwicklungen der israelisch-palästinensischen Beziehungen.
- Jüdisches Leben in Deutschland: Aufbau und Wandel der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland seit 1945 bis heute.

Die Pädagogik gegen Antisemitismus basiert vor allem auf der kritischen Selbstreflexion. Das kognitiv fundierte und affektiv motivierte Hinterfragen der eigenen Position spielt dabei die entscheidende Rolle. Damit kann über die Ebene der Einfühlung in die Konsequenzen und Mechanismen der Judenfeindschaft eine wechselseitige Annäherung sowie der Abbauprozess von Vorurteilen und Berührungsängsten angeregt werden. Dieser Prozess kann durch Methoden des kooperativen Lernens, durch individuelles und gruppendynamisches Arbeiten sowie durch gezielte Interaktionen gefördert werden.

Durch Rollenspiele, biographische Ansätze und individuelle Einstiegsmethoden werden latente, zumeist unbewusste Einstellungen und Vorgänge sichtbar. Durch derartige Übungen wird das Hinterfragen eigener Bilder und Vorstellungen angestrebt. Dabei sollen Unstimmigkeiten, Verzerrungen und Widersprüche in eigenen und fremden Zuschreibungen aufgedeckt werden. Durch den hier beschriebenen Ansatz können individuelle, familiäre, gruppenspezifische, aber auch gesellschaftliche Konflikte widergespiegelt werden. Prozesse der Sensibilisierung für Selbst- und Fremdbilder können dadurch gestärkt werden.

ZWST-Civitas Projekte 2004–2006:

„Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Rechtsextremismus – für ein tolerantes und demokratisches Thüringen" sowie „Gegenstrategien zur Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit". Die beiden Bildungsprojekte wurden vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms ‚Civitas – initiativ gegen Rechtsextremismus' gefördert und von der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) getragen. Die Projekte richteten sich vorrangig an SchülerInnen, aber auch an LehrerInnen, pädagogische Fachkräfte und MultiplikatorInnen der Jugend- und Erwachsenenbildung mit dem Ziel, pädagogische und politische Gegenstrategien im Umgang mit antisemitischen und fremdenfeindlichen Tendenzen zu entwickeln. Infos unter: Marina Chernivsky; www.zwst-civitas.de; chernivsky@gmx.de. Ein Nachdruck des Erfahrungsberichtes ist im Jahr 2009 vorgesehen.

Im Rückblick auf die pädagogische Arbeit zum Thema Antisemitismus hat sich die Praxis bewährt, Gruppen ihren jeweiligen Zugang zum Thema Antisemitismus selbst definieren zu lassen. Auch die ‚politisch unkorrekten' Ergebnisse zur Begriffsdefinition sind an der Stelle als relevant zu erachten, weil diese eine Anstrengung der Adressatinnen und Adressaten wiedergeben und in manchen Fällen ihre innere Bereitschaft zur kritischen Reflexion der in der Gruppe ‚erkannten' Ressentiments aufzeigen. Wenn man die (inneren) Bilder von Jüdinnen und Juden aus Sicht der Teilnehmenden herausarbeiten und kommentieren lässt, zeigt sich, dass die Realität diesen Bildern in der Regel nicht entspricht. Die allgemeinen Übungen zu Entstehung und Wirkungsweise von Vorurteilen können diese Ergebnisse aufgreifen. Insbesondere wird dann vielen bewusst, dass diese Ressentiments von ihnen ‚erlernt' oder ihnen vermittelt wurden.

Perspektivwechsel: Ein Modellprojekt im Freistaat Thüringen

Der Anstieg von rechtsextremer Gewalt und rechtsextremem Gedankengut unter Jugendlichen und Erwachsenen verweist auf ein Defizit im Verständnis von Demokratie und demokratischen Spielregeln. Nicht übersehen werden darf die Verbreitung des antisemitischen Gedankenguts nicht nur am Rande, sondern auch in der Mitte der Gesellschaft. Besorgniserregend sind Ergebnisse einer Vielzahl von Studien, die den Antisemitismus in vielerlei Erscheinungsformen belegen können. Darunter sind verstärkt neue Formen des Antisemitismus, die im Zuge der krisenhaften Entwicklungen im Nahen Osten in den letzten Jahren ins Blickfeld gekommen sind.

Die hier unterbreiteten Überlegungen gehen von der Erkenntnis aus, dass der Ansatz der historisch-politischen Bildungsarbeit im Sinne des geschichtlichen Lernens alleine nicht ausreicht, um den aktuellen sozialen Phänomenen wie dem zunehmenden Antisemitismus, der Fremdenfeindlichkeit und dem rechtsextremen und antisemitischen Gedankengut mit pädagogischem Engagement entgegenzuwirken.

Während es in der antirassistischen Bildungsarbeit zahlreiche innovative Konzepte und Methoden gibt, stellt sich der gegenwärtige Stand der pädagogischen und politischen Auseinandersetzung mit dem aktuellen Antisemitismus noch als entwicklungsbedürftig dar. Die historisch-politische Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus beschäftigt sich eher selten mit dem aktuellen Antisemitismus, dessen Ursprung häufig im Mangel an Aufklärung über die NS-Geschichte vermutet wird. Darüber hinaus verstärkt sich die Distanz der nachwachsenden Generation zu historischen Prozessen, die scheinbar keinen Bezug zur Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten haben und sich somit nicht auf die *soziale Realität einer modernen Einwanderungsgesellschaft* übertragen lassen.

Zielsetzung und Ansatz[1]

Mit dem vorliegenden Ansatz, der unter anderem auf den Erfahrungen des oben beschriebenen Projektes beruht, wird versucht, eine Antwort auf die oben geschilderten Aspekte zur zeitgemäßen Auseinandersetzung im Rahmen einer präventionsorientierten pädagogischen Bildungsarbeit über Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit zu geben.

Das Projekt setzt sich zum Ziel, zu einem didaktisch-methodischen *Perspektivwechsel* im Umgang mit dem oben beschriebenen Themenfeld beizutragen. Vor diesem Hintergrund sind die vorrangigen Handlungsziele des Projektes die Entwicklung von modellhaften Lernprogrammen sowie die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte und Multiplikatoren im Bereich der gesellschaftspolitisch orientierten Bildungsarbeit. Die Modellhaftigkeit des vorliegenden Projektes begründet sich dabei vor allem in der Anwendung des ‚Anti-Bias-Ansatzes'[2] und dialogischer Verfahren als viel versprechender pädagogischer Interventionsformen.

Die im Projekt entwickelten *Lernprogramme* sollen nicht nur Wissen vermitteln, sondern zugleich Kompetenzen im Umgang mit jeglichen Erscheinungsformen von Intoleranz und Ausgrenzung stärken. Zu diesem Zweck werden Zugänge erprobt, die auf eine selbstreflexive Beschäftigung mit den genannten Themen abzielen. Den Adressaten soll damit die Möglichkeit eröffnet werden, die gewonnenen Erkenntnisse in eigene pädagogische Praxen zu integrieren.

Die gezielt gewählte *Vielfalt der Veranstaltungsformen und Ver-*

Das Projekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit (2007 – 2009) ist ein vom **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördertes Modellprojekt im Rahmen des von ihm aufgelegten Programms „Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie."** In Trägerschaft der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) wird dieses Projekt gemeinsam mit der Landesstelle Gewaltprävention des Freistaates Thüringen durchgeführt.
Projektleitung: Marina Chernivsky; www.zwst-perspektivwechsel.de; chernivsky@gmx.de

mittlungsstrategien bietet den erforderlichen Rahmen zu langfristig angelegten Lernprozessen. Die Teilnehmenden der Seminare werden dazu animiert, ihre Erfahrungen im Hinblick auf das Projektthema auszutauschen, ihre Kenntnisse zu erweitern und gemeinsam mit Kollegen und Kolleginnen alternative Interventionsmöglichkeiten zu erproben, die später in ihrer Praxis zur Anwendung kommen können. Besonders durch die Anwendung des ‚Anti-Bias-Ansatzes' kann hier eine erhöhte Bereitschaft erzielt werden, sich auch mit „schwierigen" und negativ besetzten Themen – wie dem aktuellen Antisemitismus – auseinanderzusetzen.

In diesem Ansatz geht es nicht vorrangig darum, feste Kriterien und Definitionen des Antisemitismus herauszuarbeiten, diese geschichtlich zu erörtern und an die Zielgruppe weiterzugeben. Vielmehr ist es das herausragende Anliegen dieses Ansatzes, den Mechanismen antisemitischer Einstellungen nachzugehen, indem Teilnehmende entsprechender Bildungsveranstaltungen motiviert werden, sich sowohl eigenen Haltungen, Stereotypen und Vorurteilen als auch Erfahrungen anderer zu öffnen.

Mit diesem Konzept wird also ein allein auf kognitiven Aspekten beruhendes geschichtliches Lernen um eine *praxisnahe und teilnehmerorientierte Lernform* ergänzt, die an Erfahrungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden ansetzt.

Durch den Einsatz von dialogischen und narrativen Verfahren im Kontext des ‚Anti-Bias-Ansatzes' wird auch der antirassistische Bildungsauftrag in den Fokus der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit gestellt. Auf diese Weise können trotz der bestehenden Unterschiede zwischen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit *Wirkungen jeglicher Ausgrenzungsformen* verdeutlicht werden.

Zusätzlich zu der faktischen Wissensvermittlung über die Entstehung von Antisemitismus werden hier die persönlichen (familialen) Bezüge der Adressaten und Adressatinnen zu biographischen Narrativen sowie zu eigenen Diskriminierungserfahrungen hergestellt. Auf diese Weise gelingt auch die Vermittlung einer erweiterten Sichtweise auf die heterogenen Facetten von jüdischer Kultur, Religion, Politik und Lebensform, um jüdische Menschen *nicht* nur als Objekte und Opfer zu verstehen bzw. zu thematisieren. Ebenso bietet sich das Thema der Vermittlung von deutsch-jüdischer Geschichte im Rahmen von Bildungsprozessen an. Der kritische Blick in die Geschichtsbücher und Vermittlungsmethoden stößt auf großes Interesse seitens der Projektadressaten und -adressatinnen wird im weiteren Verlauf der Projektarbeit zum integralen Baustein des Angebots gemacht.

Die geschilderte Vielfalt an thematischer und methodischer Ausrichtung soll dazu dienen, die Zusammenhänge zwischen den subjektiven Weltbildern und den gesellschaftlich vermittelten sozialen, kulturellen und politisch tradierten Realitäten zu erkennen und hinterfragen zu lernen.

Resümee

Mit diesem Ansatz und den im Projekt angebotenen thematischen Perspektiven konnten die Rezipienten im Laufe der Seminare in die Lage versetzt werden, die Ereignisse der Vergangenheit und ihre Interpretationsgeschichte so auszulegen, dass eine „konstruktive" Umgangsform mit historischem Wissen sowie ein Bezug zu der Gegenwart möglich wurde. Jenseits der Informationsvermittlung dient dies dazu, Zusammenhänge zwischen den subjektiven Weltbildern und den gesellschaftlich vermittelten sozialen, kulturellen und politischen Realitäten zu erkennen und zu problematisieren. Ebenfalls wird es möglich, die Projektthemen aus unterschiedlichen Perspektiven aufzugreifen, um bei den Adressaten und Adressatinnen eine Sensibilisierung gegenüber jeglichen Formen von Diskriminierung – auch über den Antisemitismus hinaus – zu bewirken. Bei der Auseinandersetzung mit aktuellen Ausdrucksformen des Antisemitismus bedeutet dies in erster Linie, Juden in Deutschland als integralen Teil der deutschen Gesellschaft begreifen zu lernen.

1) Angelehnt an den Erfahrungsbericht 2007/08. Eine Veröffentlichung ist 2009 beabsichtigt.

2) Der Anti-Bias-Ansatz kommt aus dem Bereich der antirassistischen Bildungsarbeit. Die Methoden des Anti-Bias sind selbsterfahrungsorientiert und ermöglichen eine individuelle Annäherung an das Thema ‚Diskriminierung'. Das Ziel des Ansatzes ist es, die verschiedenen Dimensionen der Voreingenommenheit und Diskriminierung in ihrer alltäglichen Relevanz erkennbar zu machen und zugleich zur Veränderung individueller Einstellungen und Handlungsoptionen zu ermutigen. Mehr dazu: www.zwst-perspektivwechsel.de / www.anti-bias-werkstatt.de



Kommentierte Literatur und Materialien

Zu antirassistischer Pädagogik

Ulrich, Susanne: Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Praxishandbuch für die politische Bildung (mit CD-Rom) (hg. von der Bertelsmann Stiftung), 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2006
Das Praxishandbuch stellt ein erprobtes Seminarkonzept zur Demokratieerziehung vor. „Achtung (+) Toleranz" ist das dritte Trainingsprogramm, das im Kooperationsprojekt „Erziehung zu Demokratie und Toleranz" der Bertelsmann Stiftung und des Centrums für angewandte Politikforschung der Universität München im Jahr 2000 veröffentlicht wurde. 32 Übungen und zwei Planspiele helfen, Grundlagen eines partnerschaftlichen Dialogs zu vermitteln, innere Abwehrhaltungen und Vorurteile als Hindernisse für ein tolerantes Miteinander bewusst zu machen und Strategien der Kommunikation in Konfliktsituationen zu erproben. Zu Beginn steht dabei eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff Toleranz, mit dem Respekt und Anerkennung oder aber einer bloße ‚Duldung' des Anderen gemeint sein können. Ergänzt wird das Handbuch durch themenunabhängige Zusatzübungen sowie Übungen für den Seminareinstieg und -abschluss. Das Handbuch ist über die Homepage der Bertelsmannstiftung zu beziehung: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-F95A866B/bst/hs.xsl/publikationen_29275.htm

DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hg.): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, 2. überarbeitete Auflage (mit CD-ROM), Erfurt: 2003
Der ungefähr 450 Seiten und eine CD-Rom umfassende Baustein bietet Aktivitäten, Texte, Planungshilfen und Arbeitspapiere für die außerschulische, schulische und gewerkschaftliche Bildungsarbeit (vgl. den Beitrag von Barbara Schäuble in diesem Reader). Dabei wird großer Wert auf die Handlungsorientierung gelegt. Zu den Schwerpunktthemen gehören Vorurteile, Antisemitismus, Rassismus, Migration und Diskriminierung. Dem Konzept liegt der Gedanke zugrunde, dass Rassismus und Antisemitismus nicht das Ergebnis individueller Vorurteile sind, sondern von einer gesellschaftlichen Realität der Ungleichheit und Ungleichwertigkeit geprägt sind. Einstellungen und Erfahrungen werden deshalb in dem Baustein in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang analysiert. Bei der Auswahl der Methoden setzt der Baustein auf Handlungsorientierung. Im ersten Teil des Bausteins werden das zugrunde liegende Konzept, Seminarphasen (Einstieg, Erfahrungen, gesellschaftlicher Kontext, Handlungsorientierung, Auswertung) sowie themenungebundene Methoden vorgestellt. Daran schließen sich umfangreiche Materialien zu zehn Schwerpunktthemen an.
Der Baustein ist im DGB-Bildungswerk Thüringen unter der folgenden Adresse bestellbar und im Internet einseh- und downloadbar: DGB-Bildungswerk Thüringen, Warsbergstraße 1, 99092 Erfurt, Tel: 03 61 / 2 17 27-0, bwt@dgb-bwt.de, http://baustein.dgb-bwt.de

Bundeszentrale für politische Bildung/Deutsches Institut für Menschenrechte/Europarat (Hg.): Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, 2005
Bei dem Handbuch handelt es sich um die deutschsprachige Ausgabe der vom Europarat entwickelten Publikation „COMPASS – A Manual for Human Rights Education for Young People". Das umfassende Lehr- und Methodenwerk zur Menschenrechtsbildung richtet sich insbesondere an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Das Handbuch umfasst eine Einführung in die Menschenrechtsbildung sowie benachbarte pädagogische Teildisziplinen und gibt praxisorientierte methodische und didaktische Vermittlungshilfen für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Es werden eine Vielzahl von Übungen vorgestellt, die junge Menschen dazu anregen, sich mit unterschiedlichen Menschenrechtsthemen vertraut zu machen. Hintergrundin-



formationen ermöglichen eine fundierte Vorbereitung der Seminare in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Die Online-Version von „Kompass" ist abrufbar unter: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php

Ergänzende Unterrichtsmaterialien zu Kompass

Ergänzend zu Kompass hat das Deutsche Institut für Menschenrechte Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung in Schulen entwickelt. Die Unterrichtsmaterialien verfolgen das Ziel, grundlegendes menschenrechtliches Wissen für Lehrerinnen und Lehrer bereitzustellen und praktische Anregungen für den Unterricht zu geben. Die Zielgruppe sind Jugendliche ab der Jahrgangsstufe 8. Die Unterrichtsvorschläge bieten Material für eine Dauer von 45 – 270 Minuten und können als gesamte Einheit oder auch als einzelne Bausteine in verschiedenen Unterrichtsfächern verwendet werden. Themen sind: ***„Was sind Menschenrechte", „Schutz vor Diskriminierung", „Frauenrechte", „Kinderrechte", „Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte"*** und ***„Terrorismus und Menschenrechte"***
Alle fünf Unterrichtsmaterialien können auf der Homepage des Instituts für Menschenrechte abgerufen werden:
www.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_page.php/_c-472/_nr-16/i.html

IDA e. V. (Hg.): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings, 2. Auflage, Düsseldorf: 2008
Der Reader besteht aus zwei Teilen. Zunächst wird das Konzept von Social Justice und Diversity-Trainings von Leah Carola Czollek und Heike Weinbach erläutert. Dabei gehen die Autorinnen auf die Grundlagen, theoretischen Prämissen und den inhaltlichen Aufbau der Trainings ein. Zwei grundlegende Bestandteile der Trainings sind die Bezugnahme auf das Konzept der Intersektionalität, das verschiedene Formen und Ausprägungen von Diskriminierungen in ihren Wechselwirkungen und Zusammenhängen betrachtet sowie die dialogische Methode, nach der in den Trainings gearbeitet wird. Um den Lesenden einen Einblick nicht nur in die Theorie, sondern auch die Praxis der Social Justice-Trainings zu geben, wird anschließend der Aufbau der Social Justice-Trainings geschildert und einzelne Themen der Trainings werden anhand von Übungen präsentiert. So wird zu den Themen Antisemitismus, Rassismus, Antiziganismus, Sexismus/Heterosexismus, Klassismus, Abelism/Behindertenfeindlichkeit und Altersdiskriminierung je eine ausgewählte Übung aus den Social Justice-Trainings vorgestellt. Im zweiten Teil des Readers fokussieren renommierte Autorinnen und Autoren Aspekte der unterschiedlichen Diskriminierungsformen wie Antisemitismus, Rassismus, Antiziganismus, (Hetero-)Sexismus, Klassismus und Behindertenfeindlichkeit. Der Reader kann bei IDA bestellt werden: www.IDAeV.de

Europahaus Aurich in Kooperation mit der Anti-Bias Werkstatt Berlin (Hg.): Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Demokratie verstehen und leben (CD-ROM), Aurich: 2007
Die CD-Rom konzentriert sich auf Anti-Bias als politische Bildungsarbeit (vgl. den Text von Trisch/Winkelmann sowie das Kapitel „Trainings" in diesem Reader). Sie bietet zentrale Übungen und Grundannahmen der Anti-Bias-Arbeit sowie die Hintergrundtexte „Was ist Anti-Bias?", „Demokratie-Lernen aus der Perspektive des Anti-Bias Ansatzes" und „Methoden sind nicht alles". Der Methodenteil besteht aus Grundverständnisübungen, thematischen Übungen sowie Übungen zum Gruppenprozess und zur Handlungsorientierung. Die Methodenbox kann über die Homepage der Anti-Bias Werkstatt bestellt werden: www.anti-bias-werkstatt.de

IDA e. V. (Hg.): Rassismus Macht Fremde. Begriffsklärung und Gegenstrategien, Düsseldorf: 2001
Rassismus, Ausländerfeindlichkeit, Fremdenangst, Ethnozentrismus oder Xenophobie? Welche Bezeichnung ist eigentlich richtig? Wie die unterschiedlichen Worte den Blick auf rassistische Diskriminierungen prägen, zeigt die Autorin Christine Morgenstern in diesem Reader des IDA e. V. Der erste Teil der Broschüre widmet sich der Geschichte des Rassismus in der Bundesrepublik Deutschland und den verschiedenen Begriffen, mit denen das Problem gedeutet wird. Der praxisorientierte zweite Teil benennt Chancen und Grenzen antirassistischer und interkultureller Pädagogik und diskutiert zwei konkrete Projekte. Ergänzt wird der Reader durch einen Serviceteil, der Initiativen und Projekte aus dem Themenspektrum Antirassismus und Interkulturalität vorstellt sowie Literatur kommentiert. Der Reader kann bei IDA bestellt werden: www.IDAeV.de

Zur Pädagogik gegen Antisemitismus

Amadeu Antonio Stiftung – Initiative für Zivilgesellschaft und demokratische Kultur (Hg.): „Die Juden sind Schuld". Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus. Beispiele, Erfahrungen und Handlungsoptionen aus der pädagogischen und kommunalen Arbeit, Berlin: 2009
Warum häufen sich in letzter Zeit die Meldungen über Antisemitismus unter muslimisch sozialisierten Jugendlichen? Was kann dagegen getan werden? Mit diesen



Fragen befasst sich die Broschüre der Amadeu Antonio Stiftung „Die Juden sind Schuld". Die Beiträge des ersten Teils beschäftigen sich mit Antisemitismus als übergreifenden Terminus für jede Form von Judenfeindschaft. Dabei wird auch der Vergleich von Antisemitismus mit Islamophobie in einem Beitrag kritisch beleuchtet. Der zweite Teil befasst sich u. a. mit der Thematisierung von Antisemitismus mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern. Abgerundet wird die Broschüre mit Praxisbeispielen der politischen Bildung und Literaturempfehlungen. Die Broschüre kann bei der Amadeu Antonio Stiftung bestellt werden und steht auf deren Homepage zum Download bereit: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/diejuden.pdf

Berliner Büro des American Jewish Committee/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)/Zentrum für Antisemitismusforschung (Hg.): Gegen Antisemitismus (Unterrichtssoftware, CD-ROM, Einzellizenz), Berlin: Cornelsen Verlag, 2008

Die CD-Rom „Gegen Antisemitismus" entstand im Rahmen des Projektes: „Fit machen für Demokratie und Toleranz – Jugendliche setzen sich mit Antisemitismus auseinander". Dieses wurde vom American Jewish Committee (Berliner Büro), dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg und dem Zentrum für Antisemitismusforschung durchgeführt. Die CD-Rom informiert Schülerinnen und Schüler über historische Wurzeln und aktuelle Formen des Antisemitismus. Entlang einzelner Stationen können verschiedene Themenfelder bearbeitet werden. So widmet sich das erste Kapitel dem Phänomen ‚Vorurteile' und seinen Folgen in Bezug auf Judenfeindschaft. Weitere Stationen thematisieren historische und heutige Formen und Motive des Antisemitismus in den Kapiteln „Christliche Judenfeindschaft", „Rassenantisemitismus", „Antisemitismus im NS" oder „Jüdische Weltverschwörung". Elemente dieser antisemitischen Projektionen tauchen im heutigen Antisemitismus wieder auf, der in den Kapiteln „Antisemitismus nach der Shoah" oder „Antisemitismus im arabischen Raum" behandelt wird. Texte, Aufgabenstellungen sowie Bild-, Audio- und Videomaterial sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, antisemitische Stereotype ihrer historischen Dimension zu verstehen und sie zu entlarven.

Anne Frank Haus Amsterdam (Hg.): „Alle Juden sind…" 50 Fragen zum Antisemitismus, Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr GmbH, 2008

„Sind alle Juden reich?", „Hasste Hitler auch andere so genannte Semiten?", „War die Türkei in der Vergangenheit tolerant gegenüber Juden?" Dies sind drei von 50 Fragen, mit denen sich das vom Anne Frank Haus in Amsterdam herausgegebene Buch auseinandersetzt. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass von einer Zunahme des Antisemitismus seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs gesprochen werden kann. Antisemitismus ist dabei mehr als Gewalt gegen Jüdinnen und Juden und jüdische Einrichtungen. Vielmehr existieren seit Jahrhunderten antijüdische Stereotype, die tiefe Wurzeln in der europäischen Geschichte haben. Die einzelnen Fragen und Antworten vermitteln in prägnanter Form historisches Wissen, wobei sich Bilder und Textpassagen abwechseln. Das Buch setzt sich mit Vorurteilen, Hetzparolen und Verschwörungstheorien auseinander, es will aufklären, informieren und dazu anregen, selbst Fragen zu stellen. „Alle Juden sind…" ist für Jugendliche ab 14 Jahren geeignet.

Weitere Hinweise auf Materialien, Veranstaltungen und Fortbildungen finden sich auf der Homepage des Anne Frank Zentrums, Berlin: www.annefrank.de

Anne Frank House/OSZE/ODIHR (Hg.): Antisemitismus in Europa. Vorurteile in Geschichte und Gegenwart. Arbeitsmaterialien. Drei Bausteine für Unterricht und außerschulische politische Bildung (Themen und Materialien) (Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung), Bonn: 2008

Die Arbeitsmaterialien wurden vom OSZE Büro für Demokratische Institutionen und Menschenrechte und dem Anne Frank Haus in Amsterdam gemeinsam mit Experten aus zehn Ländern entwickelt. Die Unterrichtsmaterialien für die schulische und außerschulische Bildung beschäftigen sich mit verschiedenen Aspekten des Antisemitismus. Der erste Baustein thematisiert jüdische Geschichte und Antisemitismus in Europa bis 1945. Der zweite Baustein beschäftigt sich mit aktuellen Formen des Antisemitismus. Der dritte Teil behandelt Antisemitismus als eine von vielen Formen der Intoleranz und Diskriminierung von Minderheiten. Hier wird das Thema Vorurteile anhand von Alltagserfahrungen Jugendlicher thematisiert. Arbeitsvorschläge runden die einzelnen Kapitel ab. Die Arbeitsmaterialien können über die Bundeszentrale für politische Bildung bezogen werden: www.bpb.de/publikationen/UAHJQ8,0,Antisemitismus_in_Europa_Arbeitsmaterialien.html

Zentrum für Antisemitismusforschung (Hg.): Antisemitismus in Europa. Vorurteile in Geschichte und Gegenwart. Handreichung für Lehrkräfte (Themen und Materialien) (Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung), Bonn: 2008

Ergänzend zu den Arbeitsmaterialien hat das Zentrum für Antisemi-



tismusforschung ein Heft mit Handreichungen vorgelegt. Diese liefern Lehrerinnen und Lehrern zusätzliches Orientierungswissen. Außerdem werden Hinweise für die Umsetzung des Themenfeldes in Unterricht und außerschulischer politischer Jugendbildung gegeben.
Die Handreichung kann über die Bundeszentrale für politische Bildung bezogen werden: www.bpb.de/publikationen/UAHJQ8,0, Antisemitismus_in_Europa_Arbeitsmaterialien.html

Bundeszentrale für Politische Bildung (BpB) (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Themenheft: Antisemitismus (31/2007), Bonn: 2007
Die Beiträge des Themenheftes beschäftigen sich mit dem so genannten „neuen Antisemitismus“ und seinen ideologische Erscheinungsformen. Dabei wird Antisemitismus auch aus europäischer Perspektive betrachtet. Zudem wird der Antisemitismus rechtsextremer Ideologien und Organisationen unter die Lupe genommen. Der abschließende Artikel fragt nach Folgen für die Pädagogik, wobei auch der Antisemitismus unter Jugendlichen mit islamischem Migrationshintergrund in den Blick genommen wird. Die gesamte Ausgabe der APuZ 31/2007: „Antisemitismus“ ist online abrufbar unter: www.bpb.de/publikationen/95XBB3,0,0,Antisemitismus.html

Material der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus
Die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) entwickelte sich aus einer „migrantischen Initiative gegen Antisemitismus“. Diese hatte sich 2003 nach den antisemitischen Terroranschlägen gegen Synagogen in Istanbul im November 2003 im Berliner Stadtteil Kreuzberg gegründet. Sie verstand sich auch als Reaktion auf den zunehmenden Antisemitismus im unmittelbaren Umfeld. Im Team der KIgA setzen sich herkunftsdeutsche und migrantische Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam mit dem Antisemitismus, seinen Erscheinungsformen und seiner Aktualität auseinander. Zentrales Anliegen der KIgA ist es, Engagement gegen Antisemitismus und Engagement gegen Rassismus nicht gegeneinander auszuspielen. Die Initiative führt Projekte durch und entwickelt in diesem Rahmen auch Unterrichtsmaterialien. Die Broschüren: *„Pädagogische Konzepte gegen Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft“ (2007)* und *„Pädagogische Arbeit und Praxiskonzepte gegen Antisemitismus in Kreuzberg“ (2005)* sowie weiteres Material können auf der Homepage der Initiative herunter geladen werden: www.kiga-berlin.org/index.php? Downloads

Bildungsteam Berlin-Brandenburg e. V./Tacheles reden! e. V. (Hg.): Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun? Ein Bildungsprogramm. Materialien, Methoden und Konzepte, Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr GmbH, 2007
Die Methodensammlung ist Ergebnis des Projektes „Bildungsbausteine gegen Antisemitismus“ des Bildungsteams Berlin-Brandenburg e. V. und Tacheles Reden! e. V. Die Methoden widmen sich Antisemitismus als aktuellem Problem, das nicht ausschließlich im Kontext des Nationalsozialismus thematisiert werden sollte. Vor dem direkten Einstieg in das Thema Antisemitismus stehen Übungen, die einen persönlichen Zugang zum Thema ermöglichen. Es folgen Methoden zur Geschichte des Antisemitismus, die vom christlichen Antijudaismus über den Antisemitismus im Nationalsozialismus bis hin zum Antisemitismus im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt thematisiert wird. Das Buch will sowohl die kognitive als auch die emotionale Auseinandersetzung mit dem Thema Judenfeindlichkeit fördern, Jugendliche sollen gesellschaftliche Zusammenhänge kritisch hinterfragen und unterschiedliche Perspektiven einnehmen. So zählen Rollenspiele, Filmanalysen, Assoziationsübungen oder Exkursionen zu den verwendeten Aktionsformen. Abgerundet wird das Methodenpaket durch eine CD-Rom mit Arbeitsmaterialien und Hintergrundinformationen zum Thema Antisemitismus.

IDA e. V. (Hg.): Antisemitismus – Ein gefährliches Erbe. Bd. 1: Informationen zu Geschichte und Gegenwart. Bd. 2: Handreichungen für die pädagogische Praxis, 2. Auflage, Düsseldorf: 2008
Der zwei Bände umfassende Reader des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit (IDA e. V.) gibt einen Einblick in die unterschiedlichen Erscheinungsformen des Antisemitismus und Anregungen für die Jugend- und Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Der Reader versammelt kürzere Textbeiträge, Info-Kästen und Übungen zu verschiedenen Aspekten des Antisemitismus. Abgerundet wird er durch einen Serviceteil, in dem auf neuere Literatur, Unterrichts- und Bildungsmaterialien sowie weiterführende Internetseiten verwiesen wird. Der erste Band widmet sich nach einem einführenden Kapitel zum Begriff des Antisemitismus ausführlich der christlichen Tradition des Antijudaismus, dem rassistischen Antisemitismus und antisemitischen Erscheinungsformen nach 1945. Dabei wird verdeutlicht, dass anti-judaistische Motive und rassistische Konstruktionen auch heute noch virulent sind. Der Band illustriert in den abschließenden Kapiteln, dass Antisemitismus ein konstituierender Bestandteil des Rechtsextremismus ist, aber auch im politisch-linken Spektrum und in islamischen Kreisen konsta-



tiert werden kann. Der zweite Band stellt unterschiedliche Zugänge einer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und ausgewählte Materialien zu Schwerpunktthemen zur Verfügung. Das Spektrum reicht hierbei von dem Problemfeld der gesellschaftlichen Ausgrenzung über Ansätze der Erinnerungsarbeit bis hin zur Aufklärung gegen Verunglimpfungen der jüdischen Religion. Der Reader wendet sich an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Jugend- und Bildungsarbeit. Er kann bei IDA bestellt werden: www.IDAeV.de

Zu Islamfeindlichkeit

Ausstellungsgruppe Bilderwelten – Weltbilder (Hg.): Bilderwelten – Weltbilder. Auseinandersetzungen mit Islamophobie, Berlin: 2006

Die Broschüre dokumentiert die Ausstellung „Bilderwelten-Weltbilder. Auseinandersetzungen mit Islamophobie", die im Rahmen des Projektes „Theater für den Frieden und Gerechtigkeit – gegen Antisemitismus und Islamophobie" entstanden ist. Die Ausstellung besteht aus vier Modulen, wobei die ersten beiden sich der Entstehung und Analyse des Phänomens Islamophobie widmen. Hierbei steht besonders die Frage nach dem Beitrag der Medien an der Konstruktion eines bestimmten Islambildes im Vordergrund. Im dritten Modul werden Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Organisationen und Einzelpersonen gezeigt, welche über ihre Erfahrungen und Umgangsweisen mit den aktuellen Entwicklungen berichten. Das vierte Modul beleuchtet abschließend die zugrunde liegenden Mechanismen der Wahrnehmung und möchte eine Auseinandersetzung mit den eigenen Bildern anregen. Die Ausstellung war innerhalb Berlins an verschiedenen Orten und in Frankfurt am Main zu sehen und kann entliehen werden. Weitere Infos auf der Homepage des Netzwerks gegen Islamophobie und Antimuslimischen Rassismus (NIAR): http://niar.grenzen-los.eu/?page_id=4

Tietze, Nikola: Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich, Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsges. mbH, 2001

Die Studie geht davon aus, dass aufgrund veränderter sozialer, ökonomischer und politischer Bedingungen die Religiosität junger Muslime in Deutschland und Frankreich mit dem Islam ihrer Eltern nicht mehr viel gemein hat. Anhand von Porträts und Interviews schildert die Autorin, auf welche vielfältige Art junge Männer in beiden Ländern den Islam als Möglichkeit zur Entwicklung und ‚Erfindung' ihrer Identität nutzen. Dabei formen sie ihn ihren Bedürfnissen entsprechend immer wieder um, betonen einzelne Elemente und verbinden ihre Religiosität mit anderen Interessen, Erfahrungen und Orientierungspunkten, wie sozialem Engagement, Karrierebewusstsein oder der Bewältigung biographischer Brüche. Der Islam kann dabei sowohl zur Abgrenzung von der übrigen Gesellschaft als auch zur Integration in diese dienen. Deutlich wird, dass es ‚die Muslime' nicht gibt und der Bezug auf den Islam subjektiv sehr unterschiedlich sein kann.

Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hg.): Jugendkulturen zwischen Islam und Islamismus. Lifestyle, Medien und Musik, Berlin: 2008

Die Broschüre greift die Tatsache auf, dass sich in den vergangenen Jahren unter jungen Muslimas und Muslimen in der Bundesrepublik Deutschland vielfältige Jugendkulturen entwickelt haben, die sich auf den Islam beziehen. Dabei konzentriert sich das Heft bewusst auf das explizit religiöse, konservative und islamistische Spektrum und lässt die Mehrheit der säkularen Muslimas und Muslime in Deutschland unberücksichtigt. Sie versucht eine Orientierung über verschiedene Strömungen und Ausdrucksformen dieser Jugendkultur zu geben, die wie alle Jugendkulturen in sich widersprüchlich und vielfältig sind und sich mit anderen jugendkulturellen Trends mischen. Die einzelnen reich bebilderten Kapitel widmen sich den Themen Lebensstil und Erkennungszeichen, Kleidung, Musik, Medien sowie islamischen Organisationen. Die Publikation kann über die Homepage von „Schule ohne Rassismus" bestellt werden: www.schule-ohne-rassismus.org

Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit (Hg.): Islamfeindlichkeit. Aspekte, Stimmen, Gegenstrategien, 2. Auflage, Düsseldorf: 2008

Der Reader besteht aus drei Teilen. Der erste Teil beleuchtet Aspekte von Islamfeindlichkeit aus verschiedenen Perspektiven und geht auf unterschiedliche gesellschaftliche, kulturelle, politische, geschlechtsspezifische und mediale Diskurse ein. So werden unterschiedliche Ausprägungen und Erklärungsansätze für Islamfeindlichkeit vorgestellt. Der zweite Teil lässt Akteurinnen und Akteure aus der muslimischen Community zu Wort kommen, die ihre Sichtweise auf Islamfeindlichkeit beschreiben. Wie wirken sich antimuslimische Stereotype im Alltag aus? Welche Interventionsmöglichkeiten sehen die Muslime und Muslimas? Dies sind Fragen, die in diesem Teil im Mittelpunkt stehen. Der dritte Teil widmet sich der Frage, welche Möglichkeiten es für die Pädagogik gibt, Strategien gegen Islamfeindlichkeit zu entwickeln. Um Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Jugendarbeit Anregungen für ihre Praxis zu geben, werden verschiedene Übungen und Methoden vorgestellt, die in der Jugendbildungsarbeit eingesetzt werden können.



Weiterhin informieren Infokästen über aktuelle Statistiken zu Islamfeindlichkeit. Hinweise zu Filmen, die sich zum Einsatz in der Jugendbildungsarbeit eignen, und Projekten zum interreligiösen Dialog runden den Reader ab. Er kann bei IDA bestellt werden: www.IDAeV.de

Attia, Iman (Hg.): Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Münster: UNRAST-Verlag, 2007

Die Autorinnen und Autoren des Sammelbands beschäftigen sich mit den vielfältigen Bildern und Gegenbildern über den Orient und den Islam, die seit Jahrhunderten überliefert werden und Teil des westeuropäischen Kulturgutes sind. Diese Bilder definieren das eigene Selbstverständnis in Abgrenzung zum ‚Anderen'. Kritik an diesen widersprüchlichen Bildern setzt oftmals auf einen interreligiösen Dialog, auf ein gegenseitiges Verstehen und Kennenlernen. Dabei werden jedoch ‚die Anderen' nach wie vor als grundsätzlich verschieden wahrgenommen. Die in dem Band versammelten Beiträge setzen hingegen an der Konstruktion des ‚Anderen', des Gegenbildes Orient bzw. Islam an und thematisieren die dahinter liegenden Interessen. Nach einführenden Beiträgen zum Orientalismus Edward Saids und postkolonialer Theorie folgen interdisziplinäre Beiträge, die sich u. a. mit Reiseliteratur, Musik, Medien, Malerei, dem Bild der Frau und geopolitischen Diskursen auseinandersetzen.

Zu Antisemitismus und Islamfeindlichkeit

Bunzl, John/Senfft, Alexandra (Hg.): Zwischen Antisemitismus und Islamophobie: Vorurteile und Projektionen in Europa und Nahost, Hamburg: VSA-Verlag, 2008

Der Sammelband beinhaltet zum einen Texte, die sich auf Europa beziehen und sowohl Antisemitismus als auch Islamophobie im Kontext von Migration, Integration und Multikulturalismus behandeln. Zum andern aber auch Beiträge, die Antisemitismus und Islamophobie im Zusammenhang mit dem Konflikt zwischen Israel und Palästina thematisieren und sich mit Deutungen und Wahrnehmungen von Menschen im Nahen Osten befassen. Der Band versucht eine Betrachtung, die die Phänomene „Neuer Antisemitismus" und „Islamophobie" zueinander in Beziehung setzt und ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede aufzeigt. So findet sich ein Beitrag zu den Parallelen zwischen Judentum und Islam in der Diaspora und ein anderer zum Bild der Araber bei jüdischen Israelis.

Benz, Wolfgang (Hg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung, Bd. 17 (hg. für das Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin), Berlin: Metropol Verlag, 2008

Das Jahrbuch für Antisemitismusforschung ist ein Forum für wissenschaftliche Beiträge zur Antisemitismus-, Vorurteils- und Minderheitenforschung, das dieses breite Spektrum bündeln will. Es ist interdisziplinär und international vergleichend ausgerichtet. Der 17. Band des Jahrbuches versammelt Beiträge zu den Themen „Feindbild Islam und Islamischer Antisemitismus", „Antisemitismus", „Nationalsozialismus und seine Folgen" und „60 Jahre Israel". Behandelt werden u. a. Antisemitismus bei jungen Berlinern palästinensischen und libanesischen Hintergrunds, das Stereotyp der jüdischen Finanzmacht in den japanischen Medien, Islamfeindschaft im World Wide Web und rechtspopulistische Islamfeindlichkeit.



Ausgewählte Filme zu den Themen...

...Rassismus/Antirassismus

Mein wunderbarer Waschsalon
Regie: Stephen Frears, Großbritannien 1985
Spielfilm, Laufzeit: 95 Min., freigegeben ab 16 Jahren
Ein junger homosexueller Brite pakistanischer Herkunft macht aus einem heruntergekommenen Waschsalon einen attraktiven Freizeittreff. Dabei hilft ihm sein Freund, der früher einer Clique faschistischer und rassistischer Jugendlicher angehörte und für seinen Seitenwechsel bitter bezahlen muss. Trotz vieler Schwierigkeiten gelingt es den beiden, sich mit Mut und Eigeninitiative aus dem Sumpf von Resignation und Brutalität zu befreien und eine Existenz aufzubauen. In diese einfache Rahmenhandlung packt der Film seine schonungslose Kritik an der Diskriminierung von Schwulen, an Rassismus, neonazistischen Strömungen und Standesdünkel in Großbritannien.

„deutschland – wäre meine richtige heimat ..."
Die Unmündigen e. V. (Hg.), Regie: Mario Di Carlo, 2003
DVD, Dokumentarfilm, Laufzeit: 32 Min.
In Zusammenarbeit mit der Evangelischen Akademie Baden hat der Verein „Die Unmündigen e. V." diesen Dokumentarfilm zum Themenkomplex Identität und Heimat produziert. Jeweils drei Mannheimer Spätaussiedlerjugendliche und Jugendliche türkischer Herkunft schildern in diesem Film humorvoll und selbstbewusst, ehrlich und teils wütend ihre persönlichen Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung u. a. in der Schule, bei der Stellensuche und auf dem Ausländeramt in Deutschland. Die Porträts vermitteln einen eindrucksvollen und feinfühligen Einblick in die Alltags- und Gefühlswelten der Jugendlichen und illustrieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Themen Schule, Freundschaft und Migration. Weitere inhaltliche Schwerpunkte sind Aufenthaltsstatus und Staatsbürgerschaft. Dabei wird deutlich, inwiefern die deutsche bzw. die türkische Staatsbürgerschaft das Leben der Jugendlichen im Alltag und ihr ‚Heimatgefühl' prägt.
Der Film kann über die Mediathek des IDA e. V. entliehen werden.

Respekt statt Rassismus. Filme für eine Welt
Filmfachstelle der Schweizer Hilfswerke (Hg.), 2004
DVD, 9 Kurzfilme zwischen 4 und 30 Min.
Die von der Schweizer Filmfachstelle „Filme für eine Welt" herausgegebene DVD versammelt unter dem Motto „Respekt statt Rassismus" neun Kurzfilme aus Deutschland, Frankreich, der Schweiz und Südafrika, die sich gegen Diskriminierung und Vorurteile wenden. Auf der DVD wird zusätzlich pädagogisches Begleitmaterial bereitgestellt, so dass die Filme im Unterricht oder der außerschulischen Jugendbildungsarbeit einsetzbar sind. Die Filme sind für die Arbeit mit Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren geeignet.
Die Kurzfilme:
In dem Animationsfilm ***Frontière*** begegnen sich zwei Knetfiguren. Sie geraten in Streit woraufhin eine beginnt, eine Mauer um sich herum zu errichten. Die andere Figur tut es ihr gleich, so dass ein Wettlauf im Mauerbau beginnt. Die Mauern wachsen und werden unübersichtlicher, was zur Folge hat, dass beide Figuren, durch die Mauer getrennt, keinen Ausweg mehr aus dem gemeinsam errichteten Labyrinth finden.
Der Film ***Mohamed*** handelt von einem schwarzen Jungen in einer französischen Grundschule. Seine Lehrerin fordert die Klasse auf, Begriffe zur Farbe Gelb zu nennen. Den Schülerinnen und Schülern fallen Begriffe wie „Gold" oder „Feuer" ein. Mit dem Begriff Schwarz assoziieren sie „Trauer" oder „Nacht". Auf dem Nachhauseweg wird Mohamed von fußballspielenden Jungen als „kleiner Neger" bezeichnet. Als er traurig nach Hause kommt, sagt er seiner Schwester, dass er nicht mehr Mohamed heißen will, sondern Kevin genannt werden möchte. Diese sagt ihm daraufhin, dass Schwarz eine schöne Farbe sei und der Name Mohamed zu ihm passe.
Im Kurzfilm ***Schwarzfahrer*** wird ein junger Schwarzer während einer Straßenbahnfahrt von einer älteren Frau beschimpft. Andere Passagiere beobachten die Szene, einige nicken zustimmend, andere schauen verlegen zur Seite. Als ein Kontrolleur einsteigt und die ältere Frau ihren Fahrschein aus der Handtasche hervorholt, reißt ihr der Schwarze den Fahrschein aus der Hand, steckt ihn in den Mund und verschluckt ihn. Dem Kontrolleur, der den Vorgang nicht gesehen hat, sagt die ältere Frau: „Der Neger hier hat gerade meinen Fahrschein gefressen", woraufhin der Kontrolleur dem jungen Schwarzen zulächelt, dessen Ticket kontrolliert

Pädagogisches Begleitmaterial für Kinofilme
Die Bundeszentrale für politische Bildung gibt „Filmhefte" als filmpädagogisches, themenorientiertes Begleitmaterial zu ausgewählten nationalen und internationalen Kinofilmen heraus. Auf 16 bis 24 Seiten werden Inhalt, Figuren, Thema und Ästhetik des Films analysiert. Darüber hinaus gibt es ein detailliertes Sequenzprotokoll, Fragen, Materialien und Literaturhinweise. Die Filmhefte sind im PDF-Format herunterladbar unter:
www.bpb.de/publikationen/SNA3WX,0,0,Filmhefte.html



und meint, so eine dumme Ausrede habe er noch nie gehört.

Im Film ***The Cookie Thief*** ist eine junge Frau auf dem Weg nach Istanbul. Am Flughafen kauft sie sich eine Packung Kekse und setzt sich in die Wartehalle. Der fremde Mann neben ihr beginnt plötzlich, sich Kekse aus ihrer Packung zu nehmen. In ihrer Fantasie zeigen Bilder den Fremden als aufdringlichen Macho, Dieb, Gangster und sogar als skrupellosen Mörder. Sie isst weiter von ihren Keksen und ist irritiert durch die Dreistigkeit und das auffordernde Lächeln des fremden Mannes. Als sie schließlich entnervt den Raum verlässt, um das Flugzeug zu besteigen, stellt sie fest, dass ihre Packung Kekse sich ungeöffnet in ihrer Handtasche befindet.

Der Film ***Pastry, Pain & Politics*** handelt von einem älteren jüdischen Paar aus New York, das seinen Urlaub in der Schweiz verbringt, obwohl die Frau mit der Schweiz nichts mehr zu tun haben möchte, da ihr in der NS-Zeit die Einreise verwehrt wurde. Ihrem Mann ist es in Israel jedoch zu heiß und er mag die ‚Araber' dort nicht. Während des Urlaubs erleidet er eine Herzattacke. Im Krankenhaus wird der Mann, für den alle Araber Terroristen sind, von einer Palästinenserin gepflegt, die ihrerseits alle Juden für Landdiebe und Mörder hält. Durch einen Zufall nehmen seine Gattin und die Krankenschwester am selben Ausflug an den Rheinfall teil.

Im Film ***Und dann wurde ich ausgeschafft*** erzählen fünf albanische Jugendliche aus dem Kosovo die Geschichte ihrer Migration. Alle verbrachten mehrere Jahre in der Schweiz und in Deutschland, wobei sie und ihre Eltern nie als Asylbewerber und Asylbewerberinnen anerkannt wurden. Nachdem sich die Lage im Kosovo nach 1998 wieder stabilisiert hatte, verlangten die Behörden die Rückkehr der Familien, die die Jungen als traumatisch erlebten. Sie erzählen von Kriegserfahrungen, Rassismus, polizeilicher Härte, Zukunftsperspektiven, der Rückreise, der Abschiebung und dem Gefühl, sich im Kosovo als Fremde zu fühlen.

Der Film ***Angst isst Seele auf*** ist eine Hommage an den Film „Angst essen Seele auf" von Rainer Werner Fassbinder aus dem Jahr 1974. In Fassbinders Film geht es um die Liebesgeschichte zwischen einer älteren Frau und einem über 30 Jahre jüngeren marokkanischen ‚Gastarbeiter'. Im Film „Angst isst Seele auf" spielt Mulu, ein Schauspieler of Color, diesen ‚Gastarbeiter' in einer Theateraufführung. Auf dem Weg zu einer Aufführung wird er von Rechtsextremen verprügelt. Nach der Protokollaufnahme durch die Polizei macht er sich auf den Weg ins Theater, wo er gerade noch rechtzeitig eintrifft und, noch gezeichnet von den Verletzungen des Übergriffs, die Schlüsselszene des Stücks spielt.

In dem Film ***Relou*** belästigen drei junge Männer arabischer Herkunft in einem Bus in einem Pariser Vorort zwei junge Frauen. Die Situation wird zunehmend aggressiver, wobei die beiden Frauen kaum auf die Anmache reagieren. Die Männer werfen den beiden vor, arrogant zu sein und sie wegen ihrer arabischen Herkunft zu ignorieren. Schließlich sagt eine der Frauen den jungen Männern in perfektem Arabisch die Meinung. Die Männer bemerken erst jetzt, dass es sich bei den Frauen um Französinnen arabischer Herkunft handelt und verlassen verstört und kopfschüttelnd den Bus.

Der Film ***Die Farbe der Wahrheit*** thematisiert die Arbeit der südafrikanischen Wahrheits- und Versöhnungskommission anhand des Falles Siphiwo Mthimkulu. Der schwarze Studentenführer Siphiwo wurde 1981 bei einer Demonstration von den weißen Sicherheitskräften verhaftet, misshandelt und gefoltert. Als er nach sechs Monaten entlassen wurde, saß er im Rollstuhl. Daraufhin zeigte er die Täter an. Kurz darauf verschwand er für immer. Der Film zeigt die Verhandlung des Falls vor der Wahrheits- und Versöhnungskommission 15 Jahre später.

…Holocaust

Jakob der Lügner
Regie: Peter Kassovitz, 1999
VHS und DVD, Spielfilm,
Laufzeit: 114 Min.,
freigegeben ab 12 Jahren

Jakob, Besitzer eines kleinen Cafés in Warschau während des Zweiten Weltkrieges, hört heimlich Nachrichten im Radio. So erfährt er von den Erfolgen der Russen gegen die deutsche Wehrmacht. Wie ein Lauffeuer verbreiten sich diese guten Neuigkeiten im Warschauer Ghetto. Um den Menschen immer weiter Glauben und Mut zu spenden, erfindet Jakob regelmäßig neue Meldungen – bis ihm die Nazis auf die Spur kommen. Der Spielfilm des Regisseurs Peter Kassovitz ist die Verfilmung des Romans „Jakob der Lügner" von Jurek Becker.

Das kurze Leben der Anne Frank
Anne Frank Haus (Hg.),
Regie: Netten, Gerrit, 2002
Dokumentarfilm,
Laufzeit: 28 Min.

Der Dokumentarfilm des Anne Frank Hauses Amsterdam erzählt die Lebensgeschichte Anne Franks anhand von Zitaten, Familienfotos und historischen Aufnahmen. Damit sollen Jugendliche Antworten auf die wichtigsten Fragen zum Leben von Anne Frank erhalten. Darüber hinaus gibt der Film – teils mit Originalfilmberichten – eine Einführung in den Themenkomplex Judenverfolgung und Nationalsozialismus. In einfacher Sprache wird über die NS-Zeit (Machtergreifung, Zweiter Weltkrieg, Judenverfolgung) berichtet und die Situation der emigrierten Jüdinnen und Juden in den Niederlanden vor und nach dem Einmarsch der Nationalsozialisten geschildert.



Shoah
Regie: Claude Lanzmann, Frankreich: 1974-85
Dokumentarfilm, insgesamt 566 Min.

„Shoah" ist eine mehrteilige Dokumentation über die systematische Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden durch die Nazis. Der Film greift nicht auf historisches Film- und Fotomaterial zurück, sondern rekonstruiert den Holocaust ausschließlich durch die Montage von Interviews mit Zeitzeugen. Unter den befragten Zeitzeugen befinden sich sowohl Täter als auch Opfer und Zuschauer. Neben der daraus entstehenden exakten historischen Rekonstruktion des Vernichtungsprozesses überzeugt der Film insbesondere dadurch, dass in den Interviews deutlich wird, welch fundamentale emotionale Verwüstungen der Holocaust bei allen Zeitzeugen – dabei im Ausdruck wohl unterschieden zwischen Tätern, Opfern und Zuschauern – hinterlassen hat.

Zug des Lebens
Regie: Radu Mihaileanu, 1998
DVD und VHS, Spielfilm, Laufzeit: 103 Min., freigegeben ab 6 Jahren

Schlomo, der ‚Dorfnarr' in einem Ort im Osten Europas 1941, überbringt die Nachricht vom Vorrücken der deutschen Truppen, der Vernichtung jüdischer Dörfer und der Ermordung und Verschleppung der Bewohnerinnen und Bewohner. Daraufhin beschließen die Menschen im Dorf, der drohenden Deportation durch die Deutsche Wehrmacht zuvorzukommen, indem sie sich selbst ‚deportieren', um über Russland bis nach Palästina zu fliehen. Es wird ein maroder Güterzug organisiert, Vorräte werden angelegt, einige der Dorfbewohnerinnen und Dorfbewohner lernen Deutsch zu sprechen, um sich als deutsche Wachmannschaft des Deportationszugs ausgeben zu können. Eines Nachts startet der ‚Zug des Lebens' mit allen Dorfbewohnerinnen und Dorfbewohnern seine Reise. Die tragische Situation der Juden, zum Überleben ihre eigene Deportation in verteilten Rollen zu spielen, erweist sich als komödiantische Erzählung von Schlomo im Konzentrationslager.

...Jüdinnen und Juden in Deutschland heute

Zedaka – Jüdische Integrationsarbeit in Deutschland
DVD und VHS, Dokumentarfilm, 2003
Laufzeit: 59 Min.

„Zedaka", hebräisch: Wohltätigkeit, steht im Zentrum der Aktivitäten der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, die sich in ihrer sozialen Arbeit um eine zeitgemäße Umsetzung von Zedaka bemüht. Die Dokumentation beschreibt die Geschichte der Zentralwohlfahrtsstelle und skizziert den religiösen, kulturellen und historischen Hintergrund jüdischer Sozialarbeit. So bietet sie einen Einblick in die sich stark verändernde jüdische Gemeinschaft von heute.
Der Film kann über die Mediathek des IDA e. V. entliehen werden.

Made In USSR
DVD und VHS, Dokumentarfilm, 2004
Laufzeit: 67 Min., freigegeben ab 12 Jahren

Die Videodokumentation verfolgt die Stationen der Zuwanderung junger Russlanddeutscher und jüdischer Kontingentflüchtlinge aus Russland und der Ukraine und geht dabei von der heutigen Sicht der Protagonistinnen und Protagonisten aus: Wie fühlen sie sich als Russlanddeutsche oder Kontingentflüchtlinge in der deutschen Gesellschaft? Drei Jugendliche erzählen dabei die persönliche Geschichte ihrer Einwanderung. Der Film zeigt anhand dieser Biografien, was Migration für Jugendliche bedeutet, und berichtet von den kulturellen und sozialen Hintergründen junger Russlanddeutscher und Kontingentflüchtlinge.

Die Judenschublade. Junge Juden in D.
Regie: Mehring-Fuchs, Margarethe/Laur, Stephan, 2005
DVD, Dokumentarfilm, Laufzeit: 60 Min.

Man wird so oft in eine Schublade gesteckt. Die Judenschublade. Es gibt so viele junge Juden in Deutschland, die passen da nicht alle rein. Sie sind so anders als ich. Sie sind wie ihr: unterschiedlich. Manche wählen SPD, andere FDP. Manche studieren Informatik, andere Philosophie. Manche trinken Kaffee, andere Bier. Manche gehen regelmäßig in die Synagoge, andere sind noch nie in einer gewesen. Manche sind junge Juden, aber andere würden sagen, sie sind junge Menschen, die zufällig noch jüdisch sind. Schubladen passen da nicht." Mit diesen Worten der 24-jährigen Schriftstellerin Lean Gorelik beginnt der rund 60-minütige Dokumentarfilm über das vielfältige Leben junger Jüdinnen und Juden in Deutschland. Über ein Jahr lang recherchierten die Filmemacher Margarethe Mehring-Fuchs und Stefan Laur vom Freiburger Verein „Element 3 – Jugend, Kultur, Konzept" in ganz Deutschland für ihren Film „Die Judenschublade". Ergebnis ist ein vielschichtiger Einblick in die Bandbreite jüdischen Lebens heute. In dem Film werden gläubige und nichtgläubige Jugendliche in ihrem Alltag porträtiert. Sie äußern ungeschminkt ihre Meinung und vermitteln ein Leben, das anders ist, als die meisten erwarten. Der Film kann über die Mediathek des IDA e. V. entliehen werden.



Alles auf Zucker
Regie: Dani Levy, 2005
Spielfilm,
Laufzeit: 92 Min.,
freigegeben ab 6 Jahren
Die selbstironische Komödie über jüdisches Leben im heutigen Deutschland von Regisseur Dani Levy handelt vom arbeitslosen Juden Jackie Zucker, einem ehemaligen DDR-Sportreporter. Seit ihn seine Mutter und sein Bruder in der DDR zurückließen, hat der jüdische Glaube für Zucker keine Bedeutung mehr. Nun erhält er nach dem Tod seiner Mutter überraschend eine Erbschaft, die seine finanziellen Probleme lösen soll. Das Testament stellt Zucker jedoch vor eine schwere Aufgabe: Zucker soll die Beerdigung gemeinsam mit seinem jüdisch-orthodoxen Bruder – mit dem er seit Jahrzehnten zerstritten ist – ausrichten. Erst wenn sich die Brüder wieder versöhnen, erhält Zucker das Erbe. Wohl oder übel müssen sich die grundverschiedenen Brüder annähern. Zum Film ist ein Filmheft der Bundeszentrale für politische Bildung erhältlich.

...Muslime in Deutschland

Zwischen Rap und Ramadan.
Junge Muslime in Freiburg
Regie: Mehring-Fuchs,
Margarethe/Laur, Stephan,
Deutschland: 2003
DVD, Dokumentarfilm,
Laufzeit: 30 Min.
Der 30-minütige Dokumentarfilm porträtiert vier junge Muslime und Muslimas in Freiburg: eine Studentin, eine Schülerin, einen Schauspielschüler und einen Rapper. Selma ist Alevitin, Meryem ist Muslima, die Kopftuch trägt, Hamze ist ein junger Roma aus dem Kosovo, Malik wurde in Afghanistan geboren und lebt mit einer Körperbehinderung. Obwohl alle vier muslimisch sind, sind sie in ihren Aussagen und Darstellungen äußerst unterschiedlich. Die Jugendlichen werden sowohl in ihren Familien, ihrer islamischen Lebenswelt sowie dem deutschen Umfeld in Freiburg gezeigt. Die Inhalte des Filmes wurden von den jugendlichen Akteurinnen und Akteuren mitbestimmt und werden eindrucksvoll vermittelt. Der Film informiert aus Sicht der Protagonistinnen und Protagonisten über den Islam und räumt mit verschiedenen Stereotypen auf. Lebendig wird der Film auch durch die Musik, die von einem der Hauptdarsteller stammt. Malik rappt zu arabischen Melodien und Beats. Der Film wurde im Auftrag der Stadt Freiburg im Rahmen der Initiative „für eine offene Stadt" produziert. Der Film kann über die Mediathek des IDA e. V. entliehen werden.

Jung und Moslem. Teil 1-4.
Dokumentationsreihe von und
über junge Moslems, ihren
Glauben und ihr Leben.
Medienprojekt Wuppertal e. V.
(Hg.), Wuppertal: 2005, 4 DVDs,
Laufzeit: Zwischen 80
und 120 Min.
In dem Videoprojekt „Jung und Moslem in Deutschland" wurden vom Medienprojekt Wuppertal Filme von und über junge Menschen muslimischen Glaubens in Deutschland produziert. In diesen Filmen werden authentische Interviews mit jungen Muslimas und Muslimen verschiedener nationaler und kultureller Herkunft zu ganz verschiedenen Themen geführt. Der Film kann über die Mediathek des IDA e. V. entliehen werden.



Trainings

Die Homepage des IDA e. V. (www.idaev.de) gibt einen Überblick über Trainings im Bereich der antirassistischen Pädagogik. Dort kann nach Trainings zu unterschiedlichen Themen, nach Konzepten sowie nach Trainerinnen und Trainern gesucht werden.

Anti-Bias

Das englische Wort Bias bedeutet Voreingenommenheit, Schieflage oder Vorurteil (vgl. den Beitrag von Trisch/Winkelmann in diesem Reader sowie das Kapitel „Kommentierte Literatur und Materialien"). Anti-Bias zielt darauf, eine durch Einseitigkeit und Voreingenommenheit entstandene Schieflage ins Gleichgewicht zu bringen und Diskriminierungen abzubauen. Angestrebt ist eine intensive erfahrungsorientierte und prozessorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung sowie das ‚Verlernen' von unterdrückenden und diskriminierenden Kommunikations- und Interaktionsformen. Weitere Informationen unter: www.anti-bias-werkstatt.de

Betzavta

„Miteinander" – die deutsche Übersetzung des hebräischen Worts „Betzavta" – beschreibt das Ziel dieses Trainingsprogramms sehr genau. Bei Betzavta geht es um das Erlernen und Begreifen eines demokratischen Miteinanders in der Gesellschaft. Durch verschiedene Übungen werden in eindrucksvoller Weise Mechanismen von Ausgrenzung und Unterdrückung und, darauf aufbauend, die Entwicklung von demokratischen Prinzipien für den Alltag erfahrbar gemacht. Die Methoden von Betzavta beziehen die Lebenswelt und Individualität der Teilnehmenden mit ein. Durch den erfahrungsorientierten Ansatz, der sich von herkömmlichen Formen politischer Bildung unterscheidet, wird ein sehr persönlicher und emotionaler Zugang zu den Inhalten geschaffen. Betzavta kann in verschiedenen Bildungskontexten im schulischen und außerschulischen Bereich eingesetzt werden. „Betzavta" wurde vom Jerusalemer ADAM-Institut als Konzept zur Demokratie- und Toleranzerziehung entwickelt. Seit 1995 findet das Programm auch in Deutschland immer mehr Verbreitung. Weitere Informationen unter: www.betzavata.de

Empowerment

Die Empowerment-Trainings widmen sich der Entwicklung von Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung aus der Minderheitenperspektive (vgl. den Beitrag von Can in diesem Reader). Rassismus und Diskriminierung sind gesellschaftliche ‚Normalität' und gehören zur Alltagserfahrung von Menschen mit Migrationshintergrund und People of Color in Deutschland. Zusammen mit anderen Merkmalen wie z. B. Geschlecht, Alter, sexuelle Identität, Religion und/oder Behinderung ergeben sich nicht selten verstärkte Ohnmachtserfahrungen. In einem ‚geschützten Raum' soll ermöglicht werden, dass die Teilnehmenden erfahrenen Rassismus und andere Formen von Diskriminierung zur Sprache bringen, Gegenstrategien entwickeln und ausbauen. Weitere Informationen unter: hakra@hotmail.de

Social Justice

„Social Justice and Diversity" ist ein Trainingsprogramm, in dem die Vermittlung von sozialer Gerechtigkeit und die Anerkennung von Verschiedenheit (diversity) zentrale Themen sind. Anknüpfend an die ‚Pädagogik der Unterdrückten' nach Paulo Freire werden Social Justice-Trainings seit den 1980er Jahren u. a. von Gewerkschaften in den USA und seit drei Jahren auch zunehmend in Deutschland praktiziert. Ausgangspunkt der Trainings ist die Annahme, dass Menschen Täterinnen/Täter und Opfer zugleich sind und dass es wichtig ist, die Komplexität, die Institutionalisierung und die Geschichte von Strukturen gesellschaftlicher Unterdrückung und Diskriminierung zu analysieren. Ein wichtiges Ziel ist es, die demokratischen und politischen Handlungskompetenzen der Teilnehmenden zu erweitern. Die Ausbildung zur Trainerin/zum Trainer wird in Deutschland vom DGB Bildungswerk in Kooperation mit dem Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA) angeboten: www.IDAeV.de



Die Vielfalt-Mediathek des IDA e. V.

www.vielfalt-mediathek.de
Von A wie Antidiskriminierung bis Z wie Zivilcourage

In der ***Vielfalt-Mediathek*** des IDA e. V. finden Sie eine umfangreiche Dokumentation von Print- und audiovisuellen Medien, die im Rahmen der Bundesprogramme „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie" und „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus" sowie ihres Vorläuferprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus" entstanden sind. Darunter sind Bildungsmaterialien und Arbeitshilfen für Schule und Jugendarbeit, Dokumentationen von Tagungen, Workshops und Ausstellungen zur Förderung von Toleranz und Weltoffenheit, Berichte von Projekt- und Netzwerkarbeiten und vieles andere mehr. Alle in der Mediathek enthaltenen Medien sind kostenlos – direkt über das Internet – für einen Zeitraum von 14 Tagen ausleihbar.

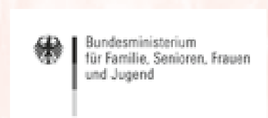
Die Mediathek bietet:

- Bildungsmaterialien mit Hintergrundinformationen zu aktuellen Erscheinungsformen von Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus
- Seminarberichte und Projektdokumentationen zu den Themen Gewalt und Streitschlichtung, interkulturelles Lernen sowie Demokratie und Toleranz
- Trainingsordner und Praxishandbücher mit Methoden und Übungen für Fortbildungen, Schule und außerschulische Jugendarbeit
- Gender- und zielgruppenspezifische Bausteine für die antirassistische und interkulturelle Bildungsarbeit
- Projektberichte mit Ausführungen zu den Zielen, zur Konzeption, Durchführung und Evaluation im Bereich Ausbildung und Qualifizierung
- Bildbände, Ausstellungskataloge und Dokumentationen von Schreibwerkstätten zum Thema ‚Fremdheit' und Migration
- Verzeichnisse über Filme und Bildungsmaterialien zu verschiedenen Schwerpunkten
- Kurz- und Dokumentarfilme von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, von Theaterworkshops und lokalen Initiativen gegen Rechtsextremismus
- Gesamtdokumentationen der Lokalen Aktionspläne zur Stärkung der demokratischen Kultur, des zivilen Engagements und der Förderung von Toleranz und Weltoffenheit
- Verlinkung mit anderen in der Mediathek verfügbaren Publikationen aus dem Projekt bzw. vom gleichen Projektträger
- Kontaktadressen von Trägern einzelner Projekte sowie Lokalen Aktionsplänen

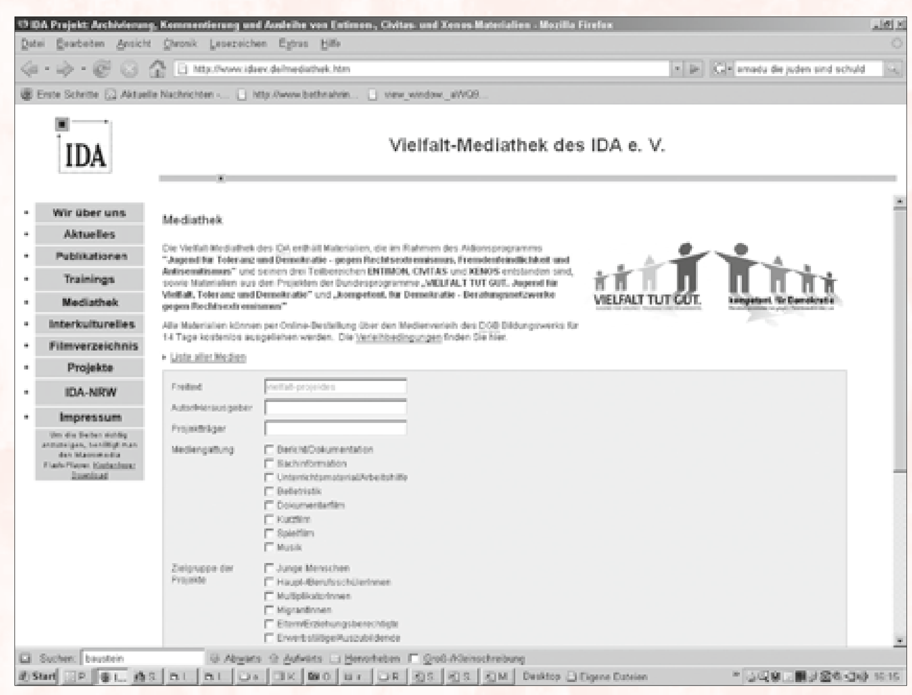
Ausleihe

Der Verleihservice wird durch den Projektpartner DGB Bildungswerk, Bereich Migration & Qualifizierung sichergestellt. Für die Ausleihe folgen sie auf der Website ***www.vielfalt-mediathek.de*** dem Button „Ausleihe" beim jeweiligen Eintrag. Sie werden dann automatisch zum Medienverleih des DGB Bildungswerks weitergeleitet.

Die Vielfalt-Mediathek wird gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie".







Die Vielfalt-Mediathek ist im Internet zu finden unter: www.vielfalt-mediathek.de



Autorinnen und Autoren

Abousoufiane Akka, Dipl. Sozialpädagoge, Dipl. Kriminologe, Jhrg. 1972, ist freiberuflicher Trainer, Referent und Berater für Kinder und Jugendliche, MultiplikatorInnen in pädagogischen Handlungsfeldern und MigrantInnen in sozialen Berufen. Arbeitsschwerpunkte: Gender und Ethnizität, Gewalt- und Kriminalitätskulturen.

Iman Attia, Dr. phil., Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin, Praxiserfahrungen in diversen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, wissenschaftliche Begleitung, Evaluation und Qualitätsentwicklung innovativer Projekte, Lehre, Theorie und Forschung im Bereich Rassismus und kulturelle Hegemonie. Gegenwärtiger Arbeitsschwerpunkt: Orientalismus und antimuslimischer Rassismus.

Anne Broden, Projektleiterin des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW). Die thematischen Schwerpunkte dieser Fachstelle zur Qualifizierung von MultiplikatorInnen der Jugend(sozial)arbeit sowie Lehrenden sind der pädagogische Umgang mit Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und der Migrationsgesellschaft.

Stephan Bundschuh, Dr. phil., Studium der Philosophie, Geschichte und Soziologie, Promotion in Philosophie über Herbert Marcuse, seit 2001 Geschäftsführer des IDA, Mitglied im Beirat der Bundesprogramme „Vielfalt tut gut“ und „kompetent. für Demokratie“, Veröffentlichungen zu Aspekten negativer Vergesellschaftung wie Rechtsextremismus und Antisemitismus sowie zur Integrationsdebatte.

Halil Can, Dipl. Politologe, Doktorand, Europäische Ethnologie/Humboldt-Universität-Berlin, Quartiersmanager in Berlin/Kreuzberg, HAKRA-Empowerment-Trainer, Autor. Interessensgebiete: Migration, Biographie, Identität, Rassismus, Diskriminierung, Empowerment.

Gabi Elverich, Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Referentin der Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit am Deutschen Jugendinstitut, Außenstelle Halle. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Begleitforschung, Rechtsextremismusprävention, Antidiskriminierungsarbeit, Demokratiepädagogik.

Marina Khanide, Dipl. Sozialpädagogin, Trainerin für Programme der Interkulturellen Verständigung sowie internationaler Demokratie- und Toleranzprogramme, freie Mitarbeiterin beim Studienzentrum für evangelische Jugendarbeit in Josefstal, Autorin des Handbuchs „Ohne Angst verschieden sein“, Lehrbeauftragte an der ev. Fachhochschule Nürnberg.

Doron Kiesel, Prof. Dr., Fachhochschule Erfurt; Fachbereich Sozialwesen, Lehrgebiete: Interkulturelle und internationale Pädagogik und Soziale Arbeit. Forschungsgebiete: Migration und Integration von ethnischen Minderheiten in Deutschland.

Susanne Lang, Dr. phil., Professorin für Jugendarbeit, Jugendbildung und Medienpädagogik an der Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen. Arbeitsschwerpunkte: Jugend, Ethnizität und Raum, Cultural Studies, interkulturelle Bildungsforschung.

Paul Mecheril, Dr. phil., Univ.-Professor für Interkulturelles Lernen und Sozialer Wandel an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck. Lehr- und Forschungsschwerpunkte u. a.: Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Migrationsforschung, Cultural Studies.

Astrid Messerschmidt, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin, Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Zeitgeschichtliche Bildungsprozesse und Erinnerungskultur, Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft, Kritische Bildungstheorie.

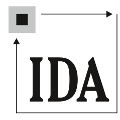
Karin Reindlmeier, Pädagogin M.A., freiberufliche Bildungsreferentin & Wissenschaftlerin mit den Schwerpunkten rassismuskritische und diversitätsbewusste Bildungsarbeit, internationale Jugendarbeit und Erlebnispädagogik. (www.karinreindlmeier.de)

Barbara Schäuble, Sozialpädagogin, Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Lehrbeauftragte, politische Bildnerin, Beraterin und politisch Aktive zu Themen wie Antisemitismus unter Jugendlichen, politische Bildung und soziale Ungleichheit. Derzeit promoviert sie am Institut für Sozialwissenschaften der PH Freiburg zum Thema „Antisemitismus unter Jugendlichen – Konsequenzen für die Bildungsarbeit“.

Oliver Trisch, Dipl. Interkultureller Pädagoge und Erzieher, freiberuflicher Referent in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwerpunkte: Antidiskriminierungsarbeit (Anti-Bias-Ansatz), Menschenrechtsbildung, kritische interkulturelle Bildung. (www.olivertrisch.de)

Anne Sophie Winkelmann, Dipl. Interkulturelle Pädagogin, freiberufliche Bildungsreferentin und Wissenschaftlerin mit den Schwerpunkten Antidiskriminierungsarbeit, diversitätsbewusste (internationale) Jugend- und Erwachsenenbildung, Mitglied der Anti-Bias-Werkstatt. (www.anti-bias-werkstatt.de)

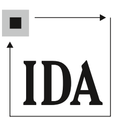
Die Tagung „Antirassistische Jugendbildung. Wie weiter auf dem Weg in eine diskriminierungsfreie Gesellschaft?" im April 2008 wurde durchgeführt vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA), dem DGB Bildungswerk und dem Institut für Jugendarbeit Gauting des Bayerischen Jugendrings. Die beiden letzteren Einrichtungen waren zudem Förderer der Tagung.



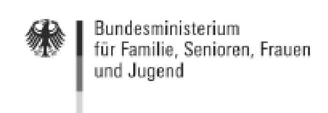




Die Tagung „Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit. Folgen ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten für die Pädagogik" im November 2008 wurde durchgeführt vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA) und dem Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW).
Gefördert wurde die Tagung vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dem Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bundeszentrale für politische Bildung.







Ministerium für Generationen,
Familie, Frauen und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen

